

”Det hänger på mig eller...”

Fem klasslärares upplevelser och erfarenheter av inkludering av elever
med behov av stöd

Catarina Olson

Pro gradu avhandling i specialpedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2020

Abstrakt

Författare Catarina Olson	Årtal 2020
Arbetets titel ”Det hänger på mig.” Klassläraernas upplevelser och erfarenhet av inkludering av elever med behov av stöd.	
Opublicerad avhandling i specialpedagogik för pedagogie magister Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	Sidantal (tot.) 65
<p>I och med Salamancadeklarationen (1994) ska elever i behov av stöd så långt som möjligt inkluderas i allmänundervisning istället för att gå i specialskolor eller specialklasser. Detta ställer höga krav på både skolan och klasslärarna. De är skolans och klasslärarens ansvar att arbeta för att en inkluderande miljö råder i skolan och klassläraren ska kunna anpassa och differentiera undervisningen utifrån samtliga elevers behov och förutsättningar. Enligt forskning är det många faktorer som ska samspela för att inkludering ska vara framgångsrikt, exempelvis gemensam policy, förhållningssätt, tillgång till stöd och resurser, kunskap, möjlighet till fortbildning.</p> <p>Syftet med avhandlingen är således att undersöka klassläraernas upplevelser och erfarenheter av inkludering av elever med behov av stöd. Kriterierna för att delta i studien var att respondenterna hade erfarenhet av inkludering samt att de är verksamma i årskurs 1–6.</p> <p>Forskningsfrågor som utarbetats är:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Hur beskriver klasslärarna begreppet inkludering?2. Vilken beredskap upplever klasslärarna att de har för att inkludera elever med behov av stöd i vanlig klass?3. Vilka möjligheter och utmaningar upplever klasslärarna förekommer vid inkludering? <p>Forskningsansatsen som använts är fenomenologi och det är en kvalitativ studie. Datainsamlingen har gjorts genom semistrukturerade intervjuer. För studien har fem intervjuer med klasslärare i Österbotten som är yrkesverksamma i grundskolans lägre årskurser gjorts.</p> <p>Klasslärarna i studien har en positiv inställning till inkludering av elever med behov av stöd och de försöker anpassa undervisningen utifrån samtliga elevers förutsättningar och behov. De upplever att de har stöd och resurser runt omkring sig för att arbeta inkluderande.</p>	

Klasslärarna upplever även utmaningar vid inkludering. Känslan av otillräcklighet, ökad arbetsmängd och differentieringen upplevs som utmanade.

Utifrån studien kan man dra slutsatsen att de enskilda skolorna, där klasslärarna är verksamma, strävar till att vara inkluderande skolor där samtliga elever har möjlighet att utvecklas utifrån sina egna förutsättningar. En gemensam syn på och policy gällande inkluderingsprocessen råder och lärarna har tillgång till både stöd och resurser runt omkring sig.

Teachers attitudes, inclusion, inclusive education, inkludering, inkluderande undervisning, inklusio, inklusio opetuksessa

Innehåll

Abstrakt

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor	3
1.3 Begreppsdefinition	4
1.4 Avhandlingens disposition	5
2 Inkludering	5
2.1 Styrdokument	6
2.2 Inkludering	8
2.2.1 En skola för alla	10
2.2.2 Inkluderande undervisning	11
2.2.3 Olika perspektiv på inkludering.....	13
2.3 Lärarens beredskap för inkludering.....	15
2.3.1 Lärarnas inställning till inkludering.....	18
2.4 Fördelar och nackdelar med inkludering.....	21
3 Metod.....	23
3.1 Syfte och forskningsfrågor	23
3.2 Kvalitativ metod	24
3.3 Fenomenologisk ansats.....	25
3.4 Intervju som datainsamlingsmetod.....	26
3.5 Val av respondenter och genomförande av undersökningen.....	28
3.6 Bearbetning och analys av data	30
3.7 Tillförlitlighet och trovärdighet.....	31
3.8 Forskningsetiska principer	33
4 Resultatredovisning	34

4.1 Lärarnas beskrivning av begreppet inkludering	34
4.1.1 Inkludering är delaktighet och gemenskap.	34
4.1.2 Inkludering innebär olika undervisningsarrangemang	35
4.1.3 Inkludering är differentiering i undervisningen.....	35
4.1.4 Inkludering innebär förståelse och tolerans för olikheter	36
4.2 Lärarnas beredskap vid inkludering	36
4.2.1 Beredskap genom lärarutbildning.....	37
4.2.2 Beredskap genom andra yrkesutbildningar.....	37
4.2.3 Beredskap genom erfarenhet och fortbildning.....	37
4.2.4 Beredskap i form av specialpedagogisk kunskap	38
4.3 Lärarnas upplevelser av möjligheter och utmaningar vid inkludering.	38
4.3.1 Djupare förståelse, tolerans och acceptans för olikheter	39
4.3.2 Samtliga elever gynnas av inkludering.....	39
4.3.3 Tillgång till resurser och stöd	40
4.3.4 Kompetensutveckling	40
4.3.5 Positiv inställning/attityd	41
4.3.6 Intensifierad arbetsinsats.....	42
4.3.7 Känslan av otillräcklighet	42
4.3.8 Nivån vid differentieringen.....	42
5 Diskussion	43
5.2 Resultatdiskussion	46
5.2.1 Klasslärarnas beskrivning av begreppet inkludering	46
5.2.2 Klasslärarnas upplevelser av beredskap vid inkludering	49
5.2.3 Klasslärarnas upplevelser av möjligheter och utmaningar	51
5.3 Slutsats och implikationer	55
5.4 Förslag till vidare forskning	57
Litteraturförteckning.....	58

Bilagor

Bilaga 1: Brev till respondenten

Bilaga 2: Samtyckesblankett

Bilaga 3: Intervjuguide

Tabeller

Figur 1: Presentation av respondenterna 29

Figur 2: Kategorier av begreppet inkludering 34

Figur 3: Kategorier av beredskap vid inkludering 36

Figur 4: Kategorier av möjligheter och utmaningar vid inkludering 39

1 Inledning

I detta kapitel presenteras bakgrund och val av tema för min avhandling. Även avhandlingens syfte, forskningsfrågor och disposition tas upp.

1.1 Bakgrund

Lärare möter dagligen en mångfald av olikheter i klassrummet och alla elever är unika på sitt sätt. Varje lärares dröm är väl att kunna få alla sina elever att känna sig accepterade, värdefulla och känna trygghet och gemenskap oberoende av förutsättningar och behov. Upplever lärarna att de har kunskap, tid och resurser för att bemöta alla elevers behov i en klassrumssituation?

Enligt *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* är styrdokumentet för den grundläggande utbildningen att garantera jämlikhet och kvalitet i utbildningen samt skapa goda förutsättningar för elevernas växande, utveckling och lärande. Den grundläggande utbildningen ska utvecklas enligt principen om inkludering och det samhälleliga uppdraget är att främja jämlikhet, likabehandling och rättvisa (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 9, 18).

Enligt Utbildningsstyrelsen (2015) ska skolan anordna utbildning så att varje elevs ålder och förutsättning beaktas samt elevernas utveckling och uppväxt ska stödas. Eleverna har rätt att få en läroplansenlig undervisning, elevhandledning och tillräckligt med stöd i lärandet och skolgången genast när behov uppstår. Sedan år 2011 förekommer tre stödformer inom den grundläggande utbildningen; allmänt stöd, intensifierat stöd och särskilt stöd.

Nilholm (2014) menar att den som vill arbeta inkluderande måste ha klart för sig vad ordet innebär. Om alla människor har olika definitioner av begreppet inkludering leder det till att människor resonerar olika och därmed diskuterar förbi varandra. Han betonar ytterligare att inkludering handlar om att skolan ska göras om för att passa alla. Inkludering innebär ju inte att eleverna ska sitta i samma klassrum varje lektion utan innefattar en flexibel lärmiljö som medför möjligheter till olika undervisningsformer. Pedagogisk forskning påvisar att det sällan är platsen som har den största betydelsen

för utvecklandet av sociala relationer och lärandet. Däremot har de pedagogiska metoderna och förhållningssättet läraren besitter och använder sig av betydelse.

Mitchell (2016) anser att inkludering gynnar alla. Det gynnar elever med svårigheter men fördelarna är många även för samtliga elever. Genom inkluderande undervisning får eleverna utvecklas tillsammans och skapa nyansrika relationer och se olikheter bland människorna, vilket gör att de får en bredare förståelse för vad det innebär att vara människa. Elever med behov av särskilt stöd får även större respekt för sina mänskliga rättigheter.

Inkludering debatteras fortfarande idag och trots att begreppet funnits inom pedagogiken en längre tid så är det ingen självklarhet i klassrummet. Inkludering handlar inte enbart om att anpassa undervisningen och skolan utifrån elevers förutsättningar och behov utan även att respektera och tolerera olikheter.

Enligt Andersson och Thorsson (2007) innebär principen för inkludering att hela skolan har en värdegrund och ett gemensamt förhållningssätt. Skolans acceptans och attityder till olikheter har en avgörande betydelse för inkluderingsprocessen. Inkluderingsprocessen är en ideligen pågående process som handlar om elevens delaktighet och möjligheten att uppnå lärandemålen. Elevens upplevelser av att lyckas och känslan av att ingå i en gemenskap påverkas påtagligt av lärarens attityder, bemötande och förståelse.

Enligt Utbildningsstyrelsen (2015) ska en klasslärare ha beredskap att ge allmänt stöd och intensifierat stöd till en elev med svårigheter i ett klassrum. Klassläraren ska kunna differentiera undervisningen så att varje elev kan utvecklas efter egna förutsättningar och lära sig. Undervisningen behöver vara mångsidig och lärarna behöver inneha rätt kunskap för att klara av inkludering i vanlig klass. Detta ställer stora krav på klassläraren som ska ha kunskap i att bemöta olikheter i ett klassrum.

Studier inom specialpedagogik har väckt mitt intresse för inkludering. Jag upplever att en placeringsorienterad syn på inkludering oftast förekommer i klassrummen eftersom undervisningen oftast inte är anpassad utifrån elevens behov. Jag har dels på egna praktikperioder och vikariat uppmärksammat att inkludering av elever med behov av stöd inte är en självklarhet hos skolan eller läraren, dels har jag tagit del av upplevelser och tankar hos mina vänner som har barn med behov av stöd i skolor. Således har mina förkunskaper kring inkluderande arbete gett mig en förförståelse. Därför vill jag ta

reda på hur lärarna tolkar begreppet inkludering och vilken beredskap de upplever att de besitter för att inkludera samt vilka utmaningar och möjligheter de upplever förekommer vid inkludering.

Ett flertal studier (Avramidis & Kalyva, 2007; De Boer, Pijl & Minnaert, 2011, Sari, Celiköz & Secer, 2009) påvisar att lärare överlag är positiva eller neutralt inställda till inkludering, men negativa till att arbeta inkluderande i sina klassrum. För att arbeta inkluderande efterfrågar lärarna mer resurser, fortbildning och stöd. Lärarna upplever även att de inte besitter kunskap för att arbeta inkluderande med elever i behov av stöd.

Att belysa lärarnas upplevelse och erfarenhet av inkludering ser jag som en viktig del i utvecklingen av en skola för alla. Eftersom det är klasslärarnas uppgift att inkludera elever med behov av stöd i ett klassrum är det klassläraren som står i centrum för denna avhandling. I avhandlingen har jag valt att inte fokusera på någon speciell funktionsvariation utan jag kallar elever som inkluderas i allmän klass för elever med behov av stöd.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med avhandlingen är att undersöka klasslärarnas upplevelser och erfarenheter av inkludering av elever med behov av stöd.

Forskningsfrågor:

1. Hur beskriver klasslärarna begreppet inkludering?
2. Vilken beredskap upplever klasslärarna att de har för att inkludera elever med behov av stöd i vanlig klass?
3. Vilka möjligheter och utmaningar upplever klasslärarna vid inkludering?

Det ställs höga krav på klasslärarna med tanke på att inkludering är något man strävar efter i skolan. Därför har jag valt att undersöka klasslärarnas upplevelser och erfarenheter av inkludering. För att uppnå syftet med avhandlingen har jag valt att intervjua fem klasslärare i Österbotten. Samtliga klasslärare har erfarenhet av att ha inkluderade elever i klassrummet.

1.3 Begreppsdefinition

I detta avsnitt kommer jag att definiera relevanta begrepp som förekommer i min studie. Begreppen som definieras är *inkludering*, *en skola för alla*, *elever med behov av stöd*, *upplevelse* och *erfarenhet*.

Inkludering

Inkludering är ett begrepp med många olika betydelser. Det finns ännu ingen rådande gemensam definition. Inkludering handlar främst om förhållandet mellan gemenskapen och den enskilda individen i undervisningen. Det handlar om en skola, där ingen är utanför. Alla får sin undervisning anpassad efter sina enskilda förutsättningar och behov. Jämlikhet, social rättvisa och jämställdhet präglar undervisningen och lärandet (Sandström, Nilsson & Stier, 2014, s. 9).

En skola för alla

Med begreppet en skola för alla avses en skola som erbjuder samtliga elever en god undervisning utifrån elevernas förutsättningar och pedagogiska behov. En sådan skola värdesätter elevers olikheter och ser elevvariationer som en rikedom och som ett naturligt inslag i lärandemiljön. En inkluderande och flerstämmig lärandemiljö råder (Hansen och Forsman, 2014, s. 254).

Elever med behov av stöd

Elever med behov av stöd klarar inte sin skolgång som förväntat. Enligt Nilholm (2012) är orsaken till behov av stöd av varierande form. Det kan innebära försenad språkutveckling, specifika inlärningsvärigheter, beteendeproblematik, anpassningsvärigheter och olika funktionsnedsättningar. Min studie inriktar sig inte på någon speciell diagnos eller något specifikt område.

Upplevelse

I modern psykologi avses med termen *upplevelse* något som man tar in och som påverkar ens sätt att vara, känna och tänka (Egidius, u.d.). Svenska Akademiens ordlista

avser ordet *upplevelse* som erfarenhet, ofta av särskilt givande slag, medan Svensk ordbok avser något man upplevt (Svenska Akademien, u.d.). Inom fenomenologin handlar det om att fånga individens förståelse av sin mänskliga upplevelse och erfarenhet (Denscombe, 2009).

Erfarenhet

I modern psykologi avses med termen *erfarenhet* något som man är med om, känsloupplevelse, erfarenhetslärande av viss verklighet och kunskap och kompetens man förvärvat genom att personligen ha varit med om det (Egidius, u.d.). Svenska Akademiens ordlista avser ordet *erfarenhet* som kunskap och färdigheter erhållna genom något man varit med om och Svensk ordbok beskriver det som ett långvarigt utövande av någon verksamhet man har bakom sig (Svenska Akademien, u.d.).

1.4 Avhandlingens disposition

Denna avhandling har fem olika kapitel; inledning, teoretisk bakgrund, metod, resultat och diskussion. Första kapitlet handlar om val av tema, avhandlingens syfte och definition av olika begrepp. Andra kapitlet tar upp teoretisk bakgrund och forskning inom temat medan tredje kapitlet beskriver hur avhandlingen genomförts. Även studiens tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter tas upp i det tredje kapitlet. Resultatet redovisas utifrån de tre forskningsfrågorna i det fjärde kapitlet. Sista kapitlet utgör diskussion av avhandlingen i sin helhet.

2 Inkludering

I detta kapitel redogör jag för begreppet inkludering, lärarens beredskap och fördelar och nackdelar med inkludering. Vidare har jag valt att ta upp bakomliggande styrdokument som har haft betydelse för elever med behov av stöd och deras utbildning.

2.1 Styrdokument

Förenta Nationernas konvention om barns rättigheter (1989) har haft betydelse för allas rätt till utbildning. Utbildningen ska ses som en rättighet för alla barn, där likvärdighet och jämställdhet är en viktig aspekt. Den grundläggande utbildningen ska vara obligatorisk, kostnadsfri och tillgänglig för samtliga. Skolan ska stöda och utveckla barnets individuella, fysiska, psykiska, moraliska, andliga och sociala förmåga. Utbildningen ska sträva efter en personlig utveckling och stärka respekten för människans rättigheter (FN, 1989).

Salamancadeklarationen (Salamanca Framework for Action, 1994) är kanske det viktigaste styrdokumentet gällande en inkluderande skola. Salamancadeklarationen bygger på FN:s beskrivning om de mänskliga rättigheterna och FN:s Standardregler om delaktighet och jämlikhet för människor med funktionsnedsättning. Målet för Salamancadeklarationen är utbildning för alla. Den grundläggande principen i deklarationen är att alla barn ska undervisas tillsammans oberoende av svårigheter och att elever som är i behov av stöd ska få det inom den allmänna skolan. I Salamancadeklarationen framhåller man föräldrars betydelse för och delaktighet i barnens utbildning. Vidare har föräldrar, lärare och andra professionella ett gemensamt ansvar för undervisningen av barn med behov av särskilt stöd (Salamancadeklarationen, 1994).

Lagen om grundläggande utbildning (628/1998) utgår från att alla barn har rätt till undervisning i allmän skola och att undervisningen ska främja jämlikhet i samhället. En viktig princip är att elever ska förses med kunskaper och färdigheter som de behöver i livet. Det framkommer också att skolan har ett ansvar för elever med behov av stöd vilket innebär att skolan måste ta hänsyn till den enskilde elevens förutsättningar och behov.

I grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) står det skrivet att den grundläggande utbildningen ska utvecklas enligt inkluderingsprincipen och utbildningen ska vara tillgänglig för alla. Man ska garantera kvalitet och jämlikhet i utbildningen och skapa förutsättningar för den enskilde elevens utveckling, lärande och växande. Jämlikhet, likabehandling och rättvisa ska främjas (Utbildningsstyrelsen, 2015).

Enligt utbildningsstyrelsen (2015) är skolans uppgift att anordna utbildning som stöder varje elevs utveckling, oberoende av elevens ålder eller förutsättningar. Utgångspunkten ska vara en god och trygg skola för alla, där elevens välmående, utveckling och inläring är i fokus. Samtliga elever har rätt till läroplansenlig undervisning, elevhandledning och stöd i lärandet genast när behov uppstår. Ytterligare ska varje elev oberoende av förutsättningar ha möjlighet att känna framgång i sitt lärande. Skolan bör således beakta mångfalden av elever och differentiera undervisningen. Vid differentierad undervisning beaktas de olika behoven och skillnader som förekommer bland eleverna.

I lagen om grundläggande utbildning (628/1998) används inte begreppet inkludering. I stället ska specialundervisning ordnas, i mån av möjlighet, inom den allmänna undervisningens ramar. Med specialundervisning inom inkludering avses den undervisning och de stödfunktioner som behövs för att en elev med behov av stöd ska kunna undervisas i ett vanligt klassrum. År 2011 kom nya lagändringar för specialpedagogiken och dess stödformer i Finland eftersom det förekommit skillnader mellan kommuner som lett till att elever behandlats ojämlikt. I och med lagändringen har eleverna idag rätt till allmänt stöd, intensifierat stöd och särskilt stöd.

Allmänt stöd innebär att eleven har rätt till handledning, pedagogiska lösningar och stöd i sitt lärande och sin skolgång om behov uppstår. Eleven har rätt till enskilt stöd av läraren både på skoltid och efter skolans slut. Elevens behov av stöd ska mötas till exempel med hjälp av stödundervisning, specialundervisning på deltid eller handledning. Ifall allmänt stöd inte räcker har eleven rätt till intensifierat stöd (Utbildningsstyrelsen, 2015).

Enligt Utbildningsstyrelsen (2015) ges *intensifierat stöd* enligt plan för lärandet till elever som behöver regelbundet stöd eller olika former av stöd utgående från en pedagogisk bedömning. Det intensifierade stödet är mer omfattande och långsiktigt än det allmänna. Eleven har rätt till specialundervisning på deltid, individuell handledning och flexibla grupparrangemang. Betydelsen av samarbetet med hemmet ökar. Utvärdering och uppföljning ska regelbundet ske under intensifierat stöd.

Särskilt stöd ges till elever som inte uppnår målen trots olika stödformer. Eleven har då rätt till specialundervisning på heltid och i enlighet med en individuell plan. Ett skriftligt beslut om särskilt stöd behöver fattas av utbildningsanordnaren och beslutet

ska granskas efter årskurs två och innan eleven börjar årskurs sju. Särskilt stöd kräver att skolan gör en pedagogisk utredning i samarbete med eleven och vårdnadshavaren (Utbildningsstyrelsen, 2015)

2.2 Inkludering

Begreppet inkludering uppkom under 1980-talet efter kritik mot tolkningen av begreppet integrering. Kritikerna menade att synsättet på integrering innebar att eleverna skulle anpassas till ett redan fungerande skolsystem istället för att skolsystemet skulle anpassas efter elevens förutsättningar (Eriksson Gustavsson, Göransson & Nilholm, 2011, s. 20). Istället kom begreppet inkludering som innebar att skolans verksamhet skulle utformas efter elevens individuella behov. Enligt Persson (2008) ställde inkludering krav på samhället, utbildningen och skolan. Verksamheten skulle anpassas så att alla elever i skolan får en möjlighet att känna delaktighet, gemenskap och meningsfullhet.

Göransson och Nilholm (2014) beskriver tre definitioner av inkludering; 1) den gemenskapsorienterade, 2) den individorienterade och 3) den placeringsorienterade. Den gemenskapsorienterade definitionen innebär att skolan är tillgänglig för alla oberoende av förutsättningar och behov. Den individorienterade definitionen innefattar hur situationen ser ut för den enskilde eleven. Man visar intresse för elever med svårigheter, elevers sociala relationer och skoltrivsel. Med den placeringsorienterade definitionen avses att elever med svårigheter är i det normala klassrummet utan differentiering. Göransson et al. (2014) skriver att det är viktigt att tydliggöra vilken definition man använder sig av eftersom betydelsen av inkludering påverkar hur människan uttrycker sig. Asp-Onsjö (2006) skildrar inkludering utifrån begreppen rumslig, social och didaktisk inkludering. Den rumsliga inkluderingen innefattar hur mycket tid eleven spenderar i samma klassrum som resten av klassen. Den sociala inkluderingen beskriver hur delaktig eleven är i sociala sammanhang med klasskamrater och personal. Den didaktiska inkluderingen utgår från i vilken omfattning undervisningen är anpassad för att utveckla elevens lärande. Ingen av dessa begrepp kan stå för sig själv utan alla hör ihop.

Tøssebro (2012) skriver att det finns många definitioner på begreppet inkludering och att begreppet omfattar olika uppfattningar, vilket gör att inkludering inte används på

ett entydigt sätt. Även Göransson och Nilholm (2014) betonar att det finns ett flertal olika innebörder och definitioner av begreppet inkludering, vilket gör att det inte finns bokstavlig bevisning på att inkludering är ett fungerande koncept idag. De menar att detta beror på att varje skola och lärare har egna förhållningssätt om vad en inkluderande miljö är. Brodin och Lindstrand (2010) menar att inkludering även handlar om samhällsmål som formuleras politiskt gällande resursfördelning och ideologi beträffande personer som är i behov av särskilt stöd. Samhällsmålen är ofta baserade på värderingar, jämställdhet och uppfattningar. Brodin och Lindstrand (2010, s. 88) skriver att inkludering inte får handla om definitionen av begreppet utan av vilken betydelsen inkluderingen har.

Nilholm (2012, s 36) anser att inkludering innebär att undervisningen ska ske i den klass barnet är inskriven som elev i, att utveckling av social kompetens och samhörighet är av stor betydelse och att barnet inte ska stötas ut eller stigmatiseras. Nilholm (2014) avser att inkludering handlar om att se olikheter och utifrån dessa anpassa och strukturera skolan så att den passar alla elevers behov och förutsättningar. Alla elever ska ses som individer och där olikheter ska ses som en tillgång och inte som ett problem. Linikko (2009) låter förstå att inkludering innebär att eleven går in i en verksamhet på sina egna villkor och att verksamhetens uppgift är att avlägsna eller reducera hindret. Vidare betonar Linikko att inkludering innebär att eleven ska känna sig respekterad och delaktig för den hen är utan att behöva anpassa sig efter de övriga i gruppen.

Roos (2018) anser att begreppet inkludering används för att belysa rätten till undervisning för alla elever och jämför att det står i läroplanen att man ska anpassa undervisningen till alla elevers förutsättningar och behov, ledorden i läroplanen är delaktighet och demokrati.

Inkludering betonar värden som delaktighet, mångfald och att varje elev får utvecklas utifrån sina egna behov och förutsättningar. Det är ett spänningsfyllt begrepp med många olika betydelser. Nationella och lokala villkor och kontexter påverkar innehållet i begreppet inkludering. Inkludering handlar om en skola för alla, där ingen ska behöva uppleva utanförskap och alla får undervisning anpassad efter sina behov och förutsättningar. Jämlikhet, jämställdhet och social rättvisa kännetecknar lärandet och undervisningen (Sandströms et al, 2015, s 9).

Forskning inom ämnet inkludering påvisar olika uppfattningar om huruvida inklusion är den bästa hjälpen för barn med behov av särskilt stöd. En del forskare (Slee & Allan, 2010; Miles & Nidhi, 2010) ifrågasätter om det är bra att blanda barn med olika förutsättningar i samma klass och skola eftersom möjligheten att få sina behov tillgodosedda försämras för dem (Brodin & Lindstrand, 2010).

Tkachyck (2013) ifrågasätter inkludering och menar att trots att det förekommer sociala fördelar för elever att inkluderas, måste både lärare och föräldrar ta hänsyn till varje elevs individuella behov och förutsättningar och förstå att det inte förekommer en färdig inkluderingsmodell som fungerar för alla.

2.2.1 En skola för alla

Tanken bakom en skola för alla är att människan från födseln är en del av det normala samhället. Alla barn ska lära sig tillsammans. Inget barn får segregeras, oberoende av inlärningssvårighet eller handikapp. Ideologin bygger på tanken att alla människor är jämlika och att alla bör bemötas med respekt (Kauhanen, 1999, s. 6).

Engström (2015) beskriver att rätten till utbildning och delaktighet förekommer i begreppet ”en skola för alla”. Det är en vägledande princip för hur utbildningen ska förverkligas där alla elever ska ha rätt att få undervisning på lika villkor oberoende av behov och förutsättningar. Lundgren (2017) betonar att ”en skola för alla” bygger på demokratibegreppet, en skola där alla kan gå och få samma grundläggande utbildning.

Begreppet en skola för alla är en skola som erbjuder samtliga elever en god undervisning utifrån elevernas förutsättningar och pedagogiska behov. En sådan skola värdesätter elevers olikheter och ser elevvariationer som en rikedom och som ett naturligt inslag i lärandemiljön, vilket betyder att en inkluderande och flerstämmig lärandemiljö råder (Hansen och Forsman, 2014).

En skola för alla är enligt Saloviita (2003, s. 13) en skola som välkomnar alla jämnåriga barn att gå i samma klass, respekterar varje enskild individ som en jämlik medlem i skolsamhörigheten, befrämjar delaktighet i gemenskapen samt erbjuder och förverkligar stödfunktioner åt elever som har behov av särskilt stöd. Vidare är en skola för alla en skola som betonar samarbete och delaktighet mellan lärare, elever, föräldrar och sakkunniga.

En skola för alla gynnar alla elever. Elever i behov av särskilt stöd lär sig mer och deras sociala kompetens utvecklas mer i en allmänklass än i en specialklass. De får fler vänner och växelverkan med vännerna påverkar deras framtidsbild i en positiv riktning. De övriga eleverna får även en större förståelse och acceptans för olikheter i samhället (Saloviita, 2003).

En skola för alla eller undervisning av elever med behov av stöd i allmän klass tryggas enligt lagstiftningen. Det betyder ändå inte att inkluderingen har lyckats i alla skolor i den betydelse som begreppet innebär, dvs. att skolan välkomnar olikheter och mångfalden hos elever (Saaloviita, 2003). Persson (2008) menar att en skola för alla är en utmaning och en målsättning och lärarna ska eftersträva och skapa förutsättningar för att alla barn får en meningsfull skolgång.

Enklindh (2001) nämner fyra saker som kan göra en skola öppen för alla. För det första är det viktigt för läraren att fatta beslut om hen ska arbeta i grupp eller individuellt. Att samarbeta med kollegor gynnar både lärarna och eleverna. Samarbetet gör att lärarna har mer ork att undervisa och inläringen hos eleverna förbättras. Det andra man borde tänka på är gruppstorleken av elever i klassen med tanke på den inkluderade elevens möjligheter. En trygg miljö för samtliga i klassen ska råda. Det tredje man borde reflektera över är arbetssätten i undervisningen. Det är viktigt att utgå från gruppen och anpassa undervisningsmetoderna utifrån det. Det fjärde man behöver fundera kring är hur man som lärare ska samarbeta flexibelt tillsammans med assistenten och specialläraren. Enklindh (2001) betonar om man arbetar utifrån dessa aspekter så kan elevens inläring stärkas samtidigt som eleverna blir medvetna om att alla har rätt att gå i samma skola oberoende av förutsättning.

2.2.2 Inkluderande undervisning

Inkluderande undervisning handlar om hur man ska hantera skillnader som förekommer i skolan, klassrummen och läroplanerna. Fokus sätts inte på vad inkludering är och varför inkludering är bra, utan huvudfrågan idag gällande inkluderande undervisning är hur man uppnår en god skolgång för alla (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014).

Andersson och Thorsson (2008) betonar att det är viktigt för den inkluderande undervisningen att skolan ser elevernas olikheter som en resurs och att detta återspeglas i värdegrunderna och att det utifrån det utvecklas ett gemensamt förhållningssätt. För att uppnå goda resultat i inkluderande verksamhet krävs stöd och resurser som innefattar kompetent personal, hjälpmedel och kunskap. Inkluderande undervisning innebär inte enbart att man undervisar elever med behov av stöd i vanliga undervisningsmiljöer utan det handlar om att anpassa undervisningsmetoder och tillgänglighet, modifiera bedömningsteknik och anpassa läroplaner (Mitchell, 2016, s. 297).

För att lyckas med inkluderande undervisning behövs en multikomponentstrategi. Det innebär enligt Mitchell (2016) att den inkluderande undervisningen innehåller vision, placering, anpassad läroplan, anpassad bedömning, anpassad undervisning, acceptans, access, support, resurser och ledarskap. Alla dessa komponenter bör finnas för att inkluderande undervisning ska lyckas.

The European Agency for Special Needs Inclusive Education (2014) skriver att inkluderande undervisning bör ses som ett begrepp under utveckling, där rättvisa och kvalitet går hand i hand och frågor som berör mångfald och demokrati är viktiga och där planering och genomförande av den inkluderande undervisningen är en process som berör både elever och utbildningssystemet.

Enligt Lundqvist (2018) är inkluderande undervisning ett rikt nyanserat uttryck. Det handlar inte enbart om placering av barn med funktionsnedsättning utan även om lärande, social kompetens, anpassningar av lärmiljöer, gemenskap och värdesättande av olikheter. Vidare skriver Lundqvist att inkluderande undervisning innebär att stödinsatser sätts in till elever med behov av extra stöd. Exempel på stödinsatser kan vara medveten placering, förenkling av uppgifter, användning av dator i undervisningen, inspelning av lektion, tiden som eleven förväntas sitta stilla och arbeta kan minskas, extra tid, anpassa material och läromedel.

Nilholm (2014) menar att det är brist på vetenskapliga utprovade metoder och patentrösningar vid inkluderande undervisning. Han förespråkar vanliga pedagogiska metoder som skapar tydlighet och struktur samt att undervisning ska göras så intressant som möjligt. Målet är att lära känna eleverna, vinna deras förtroende och skapa en lugn miljö. Vidare betonar Nilholm (2014) att faktorer som ledarskap med klar vision,

engagemang från föräldrar och elever, övergripande planering och utvärdering, flexibelt stöd, kompetensutveckling, övergripande policy, samarbete i undervisningen och goda ekonomiska möjligheter har betydelse vid inkluderande undervisning. Göransson (2004) nämner vikten av att lärarna har tid för att utveckla och fullfölja didaktiska diskussioner vid inkluderad undervisning.

I Chimiliars (2002) studie betonar lärarna att det är både tidskrävande, stress- och frustrationsframkallande att arbeta inkluderande. Möjligheten att samarbeta med kollegor för att planera, reflektera och lösa problem har stor betydelse för att både orka och lyckas med ett inkluderande arbetssätt.

Begreppet inkluderande undervisning har olika betydelser i olika länder. Det beror på kulturella värderingar och övertygelser, historiska aspekter och ekonomiskt välstånd. Vilken form den inkluderande undervisningen har påverkas av värden som rättvisa och jämlikhet, demokrati, allmän välfärd, mänskliga rättigheter, social rättvisa, föräldrars val och individualism (Mitchell, 2016).

2.2.3 Olika perspektiv på inkludering

Både Moberg (2001) och Brodin och Lindstrand (2010) anser att synen på inkludering av elever med behov av stöd i allmänna klassrum är varierande hos lärarna. Man strävar efter en skola för alla men det finns personer som förespråkar det motsatta.

Saloviita (2003) anser att vårt samhälle består av olika människor och alla har rätt att känna delaktighet och acceptans. Att stänga ute elever ur ett klassrum på grund av kön, religion, hudfärg, handikapp eller annan avvikelse får inte ske. Samtliga elever som tillhör en klass är likvärdiga. Likvärdighet är en av grundpelarna i ett klassrum.

Vernersson (2002) beskriver olika fenomen som påverkar inkludering i en allmän klass. Faktorer såsom lagstiftning och bestämmelser, lärarens roll och förhållningssätt samt organiseringen i skolan kan påverka inkluderingen. Enklindh (2001) betonar att en inklusionsvänlig inställning till både elev och arbetssätt bör råda för att inkludering ska vara framgångsrikt. Det är av stor betydelse att elevens förutsättningar är det centrala för att det inkluderade arbetet ska lyckas på ett värdefullt sätt.

Moberg (2001) och Vernersson (2002) framhåller att avgörande för att inkludering ska lyckas är lärarens syn och attityd till inkludering och eleven. Det är attityden som avgör

om eleven blir segregerad eller inkluderad. Saloviita (2018) framhåller i sin forskning att en positiv attityd är nödvändig för att inkludering ska lyckas.

I tidigare forskning framkommer det att lärarnas attityder till inkludering av elever med behov av stöd i allmän klass är generellt positiv (Avramidis & Norwich, 2007; Tool & Burke, 2013). Litteraturstudien gjord av De Boer, Pijl och Minnaert (2011) påvisar att attityderna till inkludering hos lärarna påverkas av funktionsnedsättningens typ och svårighetsgrad. Även känslan av okunskap och bristande utbildning att undervisa elever med behov av stöd påverkar lärarnas attityd till inkludering. Tool och Burke (2013) menar att lärarnas attityd till inkludering är positiv så länge den inte kräver omfattande ändringar i undervisnings- och inlärningsprocessen eller avsevärt ändrar klassrummets skötsel.

Nilholm (2006) anser att det är betydelsefullt att både elever och föräldrar är delaktiga i inkluderingsarbetet. För att uppnå en inkluderad skola behövs samarbete på olika plan. Lärarna bör vara medvetna om betydelsen av samarbetet mellan föräldrar, kollegor och övriga professionella. Även Emanuelsson (1996) påpekar att ett fungerande samarbete mellan kollegor har stor betydelse speciellt gällande elever med behov av stöd. Läraren bör även ha ett helhetsperspektiv över vilka kompetenser och resurser som finns att tillgå för att få en fungerande undervisning. Samtliga har ett ansvar att hjälpa och hitta lösningar för att få en fungerande skolgång för eleven.

Enligt Jönsson och Rubinstein Reich (2009) är social gemenskap med jämnåriga en viktig del i ett barns liv. Att ha en relation med jämnåriga har betydelse för barnets välbefinnande, identitetsskapande och sociala utveckling. Att tillhöra en kamratgrupp har även inflytande på barnets psykiska hälsa, skoltrivsel, skolanpassning och självbild. Undervisning, fostran, samspelet och mötet med andra barn har en social påverkan. Även Saloviita (2003) tar upp betydelsen av att barn får umgås med jämnåriga barn. Det är betydelsefullt att ett barn får möjlighet att känna tillhörighet till en grupp. Genom miljöer som tillåter olikheter och välkomnar alla skapas vänskap, samhörighet och trygghet. Barnet får bekräftelse på att hen är lika mycket värd som alla andra.

Nilsson (2005) anser att människor är gruppvarer, det vill säga människan har ett behov att leva i grupp och påverkas av andra både medvetet och omedvetet. Genom grupper får människan känna gemenskap, mening och delaktighet i samhället.

Människan vill inte bli behandlad som ”ingen” utan vill känna samhörighet och bekräftelse. Genom känslan av samhörighet stärks den personliga identiteten och jaguppfattningen.

Klassläraren har ansvar över att samtliga elever känner sig delaktiga i gruppen. Varje elev ska arbeta utifrån sina egna förutsättningar och det kräver att läraren differentierar undervisningen. Genom individuell undervisning skapas det nya möjligheter för varje elev (Saloviita, 2003). Jönsson och Rubinstein Reich (2009) menar att det är viktigt att läraren är medveten om hur olika arbetssätt kan stärka elevens självförtroende och hur det i sin tur påverkar det sociala klimatet i klassen.

Lundqvist (2018) har genom sin forskning kommit fram till att det finns många olika aspekter som kan påverka om inkludering lyckas eller inte. Aspekter såsom lagar och styrdokument som förespråkar inkludering, positiv inställning och stöd från rektorer, speciallärare, lärare och övrig personal, tid för planering, tillräckligt med resurser, kunskap om inkludering, lyhördhet för barnets behov, lyssna på barnet samt föräldrars stöd och tilltro till undervisning och arbetssätt har betydelse för en fungerande inkludering.

Mowat (2015) belyser att det behöver finnas ett inkluderande synsätt och gemensamma värderingar i skolmiljön för att inkludering ska vara framgångsrikt i skolan. Även Kotte (2017) belyser att inkludering är en princip som måste genomsyras av hela skolan. Det måste finnas en grundläggande förståelse och vi-känsla som förespråkar olikheter och mångfald.

Hautamäki, Lahtinen, Moberg, Vehmas, Kivirauma, Savolainen och Tuunainen (2015) menar att inkludering handlar om hur vi människor klarar av att bemöta och ta hand om de människor som är i behov av stöd så att de på bästa sätt kan klara av utbildning, utvecklas som människor och få ett självständigt liv utifrån egna förutsättningar. Det handlar om mänskliga rättigheter och rätten till att bli lika behandlade.

2.3 Lärarens beredskap för inkludering

Ogden (1991, s. 59) menar att det under de senaste åren har skett förändringar i läraryrket. Lärarna ställs inför uppgifter som de inte har utbildning för eller är motiverade till. Jönsson och Rubinstein Reich (2009) anser att läraryrket blivit mer

krävande och svårare. Lärarrollen har blivit svårare att avgränsa eftersom den blivit mer socialt inriktad med ökade förväntningar på läraren och på att skolan ska fixa allt. Lärarens arbete handlar alltmer om konflikthantering och relationer än om kunskapsstoff.

En lärare förväntas skapa fungerande relationer och ett gott klassrumsklimat och samtidigt fånga elevernas uppmärksamhet och ha beredskap för plötsliga förändringar. Detta kräver en god självinsikt och personlig medvetenhet hos läraren för att hantera och kontrollera interaktionen med andra (Jönsson & Rubinstein Reich, 2009).

Imsen (2010) jämför läraryrket med att vara konstnär. En lärare behöver besitta kunskap och teknik samtidigt som hen innehar förmågan att frigöra sig från dessa. I den pedagogiska situationen ska läraren klara av att skapa något nytt i samspel med eleverna. Även Ogden (1991) skriver att en lärare kan kallas för en tusenkonstnär eftersom det i deras vardag behövs en klar målriktning, en klar handlingsplan och entusiasm vid bemötande av problem och uppgifter.

En av de viktigaste förutsättningarna för att skapa en meningsfull undervisning för eleverna är att kunna "sätta sig in i elevernas situation". Detta innebär att respektera var och en av dem som individer med eget värde, att tänka och känna med dem och ha förmågan att sätta sig in i hur de upplever sin omvärld (Imsen, 2010).

Enligt Persson (2008) behöver lärare ha förståelse för olika typer av funktionsvariationer, det vill säga kunskap i specialpedagogik. Han anser att den specialpedagogiska grundkompetensen har en stor betydelse och beskriver den som en pedagogisk kompetens där man kan möta alla elever. Detta innebär inte att läraren behöver kunna allt om alla variationer utan tyngdpunkten ska läggas på förståelsen. Läraren ska dels kunna förstå och reflektera över de pedagogiska konsekvenserna av elevens svårigheter och veta var stöd och extra professionell hjälp kan fås.

Verneresson (2007) anser att alla som arbetar med barn borde ha grundläggande kunskap i specialpedagogik. Med en specialpedagogisk kunskap om hur man kan stöda elever med behov av stöd vid rätt tidpunkt och i rätt undervisningsmiljö kan detta undanröja svårigheter. Med tanke på inkluderande undervisning är det lärarens skyldighet att anpassa inlärningsituationen så att samtliga elever har möjlighet att förstå och lära sig. Verneresson (2007) nämner ytterligare att det är anmärkningsvärt att

vi lever i ett samhälle där varje enskild individ ska vara lika mycket värd men trots det har utbildningen präglats av segregation under en lång tid.

Forskning visar att lärarens kompetens och beredskap har stor betydelse för om inkludering lyckas eller inte (Brodin, 2010; Linikko, 2009 Dizdareviz et al., 2017; Frumos, 2018). Det handlar om att läraren har både pedagogisk kompetens och specialpedagogiska kunskaper, exempelvis om olika funktionsnedsättningar, förhållningssätt till elever, planering och organisering av undervisning.

Saloviita (2003) menar att i en skola som arbetar utifrån inkluderingsprincipen arbetar klassläraren och specialläraren tillsammans. Genom samarbetet mellan yrkesgrupperna får skolan en professionell och mångsidig undervisning. Klassläraren och specialläraren ska planera, utföra och utvärdera undervisningen för elever med behov av stöd tillsammans. Samarbete och stöd från kollegor har betydelse för att lärarna ska klara av olika utmaningar (Ogden, 1991).

En lärare ska inneha många kompetenser i sitt pedagogiska arbete. Kompetens går hand i hand med trygghet. Genom att vara trygg i sin lärarroll förmedlas även trygghet till eleverna. God självkännedom och självtillit är en viktig egenskap när man ska få unga människor att utvecklas och känna tillit till sig själva och andra (Jönsson & Rubinstein Reich, 2009.) Kunskap och förståelse påverkar även mötet mellan elev och lärare. Innehar läraren både kunskap och förståelse blir mötet mellan elev och lärare positivt (Öhlmér, 2005).

En viktig kompetens hos lärarna är enligt Jönsson et al. (2009) förmågan att motivera eleverna, dvs. att veta hur man tändar ljuset i deras ögon. Det handlar om att kunna konkretisera begreppet "lära för livet" och kunna visa vikten av baskunskaper på ett sätt som berör. Detta kräver inte enbart vilja och intresse utan även ork att vägleda och uppmuntra hos lärarna. Läraren ska ha ett arbetssätt som tillgodoser varje elevs behov och kunskap om elevens svårigheter och sociala situation. Läraren behöver ha en positiv syn på alla människor och klara av att sätta varje elev i fokus och veta deras förutsättningar. Läraren ska vara flexibel och klara av att tänka öppet och hitta nya positiva och nyttiga vägar för eleverna (Öhlmér, 2005).

Nilholm (2014) betonar att en lärare bör kunna anpassa undervisningen utifrån elevernas utveckling och behov. De behöver även ha kunskap i att anpassa undervisningen och att förbättra elevers sociala relationer.

Världen och samhället förändras och skolan är och måste vara en del av det samhället. Att inte titta bakåt och fastna i hur det var förr utan inse att även skolan förändras är en viktig insikt hos läraren. En annan viktig insikt i läraryrket handlar om att kunna lägga felsökarglasögonen åt sidan och försöka se och utgå från det som fungerar och bygga vidare på det (Jönsson & Rubinstein Reich, 2009).

Kunskap om gruppindelning har också betydelse för undervisningen. Både gruppstorleken och variationen i grupperna är avgörande. För att uppnå de planerade målen i undervisningen behövs en fungerande gruppdynamik. Även schema och miljöbyte behöver anpassas efter elevernas behov och förutsättningar (Persson, 2008).

Andelen elever som får specialundervisning i finländska skolor har ökat de senaste åren. Enligt Statistikcentralens utbildningsstatistik (2019) förekom år 2018 i Finland 105 107 (18,7 %) grundskoleelever som fick intensifierat eller särskilt stöd i skolan. Med tanke på att elever med behov av stöd finns i vanliga klassrum har klasslärarnas arbete förändrats dramatiskt. Saloviita (2003) menar att det finns lärare som upplever osäkerhet inför en elev med behov av stöd i vanlig klass. Osäkerheten kan bero på att lärarutbildningen inte har förberett dem för bemötandet av elever med behov av stöd. Saloviita (2003) poängterar betydelsen av mer specialpedagogisk kunskap i utbildningen för klasslärarna så de har kunskap att trygga alla elevers grundläggande utbildning.

2.3.1 Lärarnas inställning till inkludering

Moberg (2001) framhåller att avgörande för att inkludering ska lyckas är lärarens syn på och attityd till inkludering och eleven. Saloviita (2018) framhåller i sin studie att en positiv attityd är nödvändig för att inkludering ska lyckas. Även Vernersson (2002) nämner att lärarens attityd till elever med behov av stöd är av stor betydelse vid inkludering. Det är attityden som avgör om eleven blir segregerad eller inkluderad. De Boer, Pijl och Minnaert (2011) anser att en positiv attityd spelar en viktig roll för att inkludering av elever med behov av stöd i allmänt klassrum ska få genomslag. Både Moberg (2001) och Brodin och Lindstrand (2010) anser att synen på inkludering av elever med behov av stöd i allmänna klassrum är varierande hos lärarna.

Ett flertal studier (Avramidis & Kalyva, 2007; De Boer, Pijl & Minnaert, 2011, Sari, Celiköz & Secer, 2009) påvisar att lärare överlag är positiva eller neutralt inställda till inkludering, men negativa till att arbeta inkluderande i sina klassrum. För att arbeta inkluderande efterfrågar lärarna mer resurser, fortbildning och stöd. Dessutom upplever lärarna att de inte besitter kunskap för att arbeta inkluderande med elever i behov av stöd.

Guner Yildiza (2015) anser att lärarens inställning och förmåga att skapa ett positivt klimat i klassen är en viktig framgångsfaktor för att inkludering av elever med behov av stöd ska lyckas. Vidare betonar Guner Yildiza att det är viktigt att läraren ständigt reflekterar kring sitt beteende och vilka möjligheter det finns för att skapa inkluderande sammanhang.

Monsen, Ewing och Kwoka (2013) har i sin studie undersökt lärares attityder till inkludering och kommit fram till att inkludering har blivit en viktig del i många länders policy kring utbildning men att lärarna fortfarande är klivna till hur inkluderingsprocessen ska gå till och meningen med inkludering. Studien påvisade även att de lärare som har en mer positiv attityd gentemot inkludering även har en bättre sammanhållning i klassen. Forskarna kunde se att det fanns ett samband mellan en positiv upplevelse av inkludering och det stöd lärarna fått i inkluderingsprocessen. Vidare framhåller Monsen et al. att lärarna behöver kunskap, förståelse, förmåga och resurser för att inkludering ska lyckas.

Avramidis och Norwich (2002) menar att tillgång till mer resurser och kvalificerad lärarhandledning vid inkludering av elever med behov av stöd, skulle medföra att lärare blir mer positiva till inkludering. Studien påvisade även att antalet år som lärare, erfarenhet av inkluderande undervisning och specialpedagogisk utbildning påverkar lärares attityder. Lärare med få tjänsteår var mer positiva än lärare med fler tjänsteår och lärare som hade erfarenhet av inkluderande undervisning och dessutom fått specialpedagogisk utbildning var mer positiva än de utan erfarenhet och specifik utbildning.

Lärare med positiv attityd till inkludering har enligt Dizdareviz, Mujezinovic och Memisevic (2017) klarare direktiv, bättre professionellt stöd och utbildning gällande inkluderande undervisning. En lärare med positiv attityd till inkludering har även en positiv uppfattning och tilltro till elever med behov av stöd samt en positiv intention

och vilja att undervisa i ett inkluderande klassrum. Dizdarevic et al. (2017) betonar i sin forskning att lärarna bör helhjärtat tro och acceptera konceptet inkludering för att lyckas. Frumos (2018) studie anser att en positiv attityd till inkludering utvecklas bland annat genom att förbereda blivande lärare i utbildningen och genom att ordna fortbildningar i ämnet. De Boer et al. (2011) menar att lärare med utbildning i specialpedagogik har en positivare attityd till inkludering än lärare som saknar den kunskapen.

Lärare som har neutral, negativ eller ambivalent attityd till inkludering av elever med behov av stöd i allmänt klassrum beror enligt Czyz (2018) på okunskap, meningsskiljaktigheter och obeslutsamhet. Även bristande självförmåga och självförtroende gällande att klara av inkluderande undervisning av elever med behov av stöd påverkar lärarnas attityder. Saloviita (2018) betonar att attitydskillnader också kan bero på att en del av lärarna upplever att arbetsmängden ökar och att en känsla av okunskap förekommer. Enligt Roman och Hossu (2018) påverkas lärarnas neutrala eller negativa attityder till inkludering av bristande utbildning och erfarenhet av att bemöta elever med behov av stöd i ett allmänt klassrum. En neutral attityd förutsätter att en person har otillräckligt med resurser för att definiera sin position gällande uppskattningen av verkligheten.

Attityden till inkludering kan enligt Romans et al. (2018) forskning påverkas beroende på funktionsnedsättnings art. Lärarna har en mer positiv attityd till inkludering av elever med sociala svårigheter än elever med psykiska eller fysiska svårigheter. I Pappas et al. (2018) undersökning förekommer det mer positiva attityder till inkludering av elever med rörelsehinder och specifika inlärningssvårigheter, medan en mer neutral attityd förekommer gällande elever med kognitiv försening, autism och genetiska syndrom. I De Boers et al. (2011) studie framkommer en mera negativ attityd till elever med ADHD och annan beteendeproblematik.

Czyz (2018), Dizdarevic et al. (2017), Frumos (2018), Pappas et al. (2018) Roman et al. (2018) och Yada et al. (2017) har utifrån sina forskningar kommit fram till att kunskapsbrist hos lärarna gällande inkluderande verksamhet påverkar deras attityder. Roman et al. (2018) skriver att lärarnas attityder till inkludering påverkas av bristfällig utbildning och erfarenhet av att bemöta elever med behov av stöd i ett allmänt klassrum. Yada et al. (2017) skriver bland annat att lärarnas bristande självförmåga

och självförtroende och upplevelse av att klara av inkluderande undervisning påverkar deras attityd. Dizdarevic et al. (2017) och Czyz (2018) studier påvisade att attitydskillnaderna beror på inadekvat utbildning gällande inkluderande undervisning.

Erfarenhet och kunskap påverkar lärarnas attityder. En studie gjord av Giangreco, Dennis, Cloningers, Edelmans och Schattmans (1993) fann att trots lärarnas negativa inställning i början på grund av osäkerhet och rädsla, blev största delen av lärarna positivt inställda efter erfarenheten av att ha haft elever med behov av stöd inkluderade i klassrummet en tid. Denna attitydförändring hos lärarna gjorde att de ser fördelar med inkluderingen och ser eleven i stället för funktionsnedsättningen. Detta frambringade en positiv spiral med en ökad interaktion med eleven och ökad iver hos lärarna gällande arbetsmetoderna för undervisningen.

Flera studier påvisar att lärarnas attityd till inkludering påverkas av avsaknad av professionellt stöd vid inkluderande undervisning (Dizdarevic et al. 2017; Frumos 2018; Pappas et al. 2018; Roman et al. 2018; Yada et al. 2017). Romans et al. (2018) studie lyfter fram att lärare behöver professionellt stöd för att undervisa elever med behov av stöd. Det behöver riktas mer uppmärksamhet och stöd beträffande lärarnas självförtroende angående inkluderande undervisning för att få till stånd en förändring i lärarnas attityder (Yada et al. 2017).

2.4 Fördelar och nackdelar med inkludering

Muntzing och Voss (2007) framhåller att inkludering är något positivt. De betonar *trygghet*, *glädje* och *olikheter* som viktiga grundpelare som uppkommer ur inkludering. *Trygghet* öppnar sinnet för kunskap och gör att misslyckanden inte är så känsliga. Högre tolerans för andras och egna svagheter skapas ur tryggheten. *Glädje* och *trivsel* i skolmiljön påverkar inläringen och elevernas *olikheter* gör undervisningen mer utmanande och spännande.

Mitchell (2016) skriver att inkluderande undervisning gynnar elever med behov av stöd ifall undervisningen både socialt och akademiskt hanteras på rätt sätt vilket leder till att elevernas självkänsla förstärks. Även kunskapsutvecklingen hos andra elever gynnas, de får en ökad förståelse för samhällets mångfald, en ökad omtänksamhet och en starkare känsla för jämlikhet och social rättvisa. I allmänhet har studier gett blandade resultat och merparten redovisar antingen positiva effekter eller inga

skillnader för inkludering. Bland annat Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson och Gallannaugh (2007) har i sin forskning kommit fram till att inkludering av elever med behov av stöd i allmän skola inte har negativa effekter på övriga elevers skolprestationer, beteende eller attityder. Enligt Bennet och Gallagher (2012) medför inkludering fördelar för de elever som inte är i behov av stöd. Deras forskning påvisar fördelar i egenskap av ökad acceptans och förståelse för individuella olikheter, ökad respekt för alla människor samt möjlighet att förse sig med ny kunskap genom att lära sig och lära av andra. de Graaf, van Hove och Haveman (2011) har i sin forskning kommit fram till att inkludering förbättrar sociala relationer, nätverk och skolresultat. Även ett ökat samarbete mellan personalen i skolan och en bättre integrering i samhället för familjerna konstateras i deras forskning. Chapman, Ainscow, Miles och West (2011) skriver att en mångfald av elever i ett klassrum kan ge upphov till ett bättre samarbete och innovativa undervisningsmetoder. Shogren, Gross, Forber-Pratt, Francis, Satter, Blue-Banning och Hill (2015) menar att samtliga elever, både med och utan funktionsnedsättningar, kan ha kunskapsmässig och social fördel av att delta i inkluderande sammanhang.

Enligt Saloviita (2003, s. 9) gynnar inkludering alla elever i ett klassrum. Elever med behov av stöd lär sig mer i ett allmänt klassrum än i en specialklass. Deras sociala kompetens utvecklas mer och fler vänskapsrelationer skapas. De övriga eleverna lär sig förstå och acceptera olikheter. Även Lundqvist (2018) och Odom (2014) anser att inkludering har en positiv inverkan på alla elevers inläring och utveckling, både kunskapsmässigt och socialt.

Lundqvist (2018, s. 119) skriver att inkludering eftersträvas i många länder eftersom inkluderande undervisning kan förebygga diskriminering och befrämja rättvisa och ett välkomnande samhälle.

I Chimiliars (2002) studie betonar lärarna att det är både tidskrävande, stress- och frustrationsframkallande att arbeta inkluderande. Möjligheten att samarbeta med kollegor för att planera, reflektera och lösa problem har stor betydelse för att både orka och lyckas med ett inkluderande arbetssätt.

Även Mitchell (2016) betonar att det finns risker med en inkluderande undervisning. Den största risken är att den inte genomförs fullständigt utan i begränsad form. En annan risk är att man inte ställer sig frågan ”vilken är den bästa utbildningen vi här och

nu kan erbjuda den här eleven med behov av särskilt stöd?” Alla elever skall kunna erbjudas en utbildning som ger den bästa livskvaliteten.

Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2004) menar att inkludering även kan bli en placering utan innehåll och en fysisk närvaro utan sociala relationer. Eleven kan bli mer isolerad och segregerad i ett vanligt klassrum.

En elev som är i behov av stöd kan även besvära resten av klassen och ha en negativ effekt på eleverna. En annan nackdel är avsaknad av tillräckligt med stöd och känslan av utanförskap och samhörighet med övriga elever (Tideman et al, 2004).

3 Metod

I detta kapitel beskrivs valet av forskningsansats och metod. Undersökningens genomförande beskrivs samt hur insamlad data har analyserats. Även forskningsetiska aspekter, tillförlitlighet och trovärdighet tas upp i slutet av kapitlet. Bland deltagarna förekommer även manliga respondenter. I studien har kön ingen betydelse för resultatet och därmed har samtliga respondenter getts kvinnonamn.

3.1 Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med avhandlingen är att undersöka klasslärares upplevelser och erfarenheter av inkludering av elever med behov av stöd.

Forskningsfrågor:

1. Hur beskriver klasslärares begreppet inkludering?
2. Vilken beredskap upplever klasslärares att de har för att inkludera elever med behov av stöd i vanlig klass?
3. Vilka möjligheter och utmaningar upplever klasslärares vid inkludering?

Det ställs höga krav på klasslärarna med tanke på att inkludering är något man strävar efter i skolan. Därför har jag valt att undersöka klasslärarnas upplevelser och erfarenheter av inkludering. Genom forskningsfråga ett vill jag undersöka hur klasslärarna förstår begreppet inkludering då forskning påvisar att det är viktigt att tydliggöra vilken definition man använder sig av eftersom betydelsen av inkludering påverkar människans handling och uttryck. Genom forskningsfråga två vill jag ta reda på om klasslärarna upplever att de har beredskap för att arbeta inkluderande. Den tredje forskningsfrågan undersöker klasslärarnas upplevelser av möjligheter och utmaningar vid inkludering. För att uppnå syftet med avhandlingen har jag valt att intervjua fem klasslärare i Österbotten. Samtliga klasslärare har erfarenhet av att ha elever inkluderade i klassrummet.

Syftet och forskningsfrågorna ligger som grund till valet av metod, datainsamlingsmetod och forskningsansats. Under avhandlingsprocessen har forskningsfrågorna justerats för att de så bra som möjligt ska uttrycka min frågeställning.

3.2 Kvalitativ metod

Kvale (1997) anser att man med kvalitativ forskning har möjligheter att gå på djupet i det man undersöker och på så sätt få en djupare förståelse för ett fenomen. Starrin och Svensson (2009) skriver att kvalitativ metod är en metod som förklarar individens beteende, upplevelser och erfarenheter. Enligt Denzin och Lincoln (2005) studerar kvalitativa forskare fenomen som berör mänsklig aktivitet. De kvalitativa studiernas område består av bland annat observationer, intervjuer och analys av livsberättelser, kulturella texter och historiska artefakter. Dalen (2008) skriver att det övergripande målet vid kvalitativ forskning är att nå insikt om situationer eller fenomen i individens verklighet, dvs. få en djupare förståelse för hur den enskilda individen anpassar sig till en specifik situation. Inom kvalitativ forskning används flera metodologiska analysmetoder och alla är jämställda. Det finns heller ingen metodik som är specifik eller unik för kvalitativa studier.

Det kvalitativa synsättet har sitt ursprung i de humanistiska vetenskaperna, där fokus ligger på att helheten är viktigare än summan av delarna. Att förstå och tolka resultatet

är det viktigaste inom kvalitativ forskning, inte att generalisera eller förutsäga. Därför använder man sig ofta av öppna och ostrukturerade intervjuer och djupintervjuer. Forskarens egna tankar, känslor och erfarenhet ses som en tillgång och resurs. Kvalitativ forskning kritiserar av många. Metoden anses ha hög subjektivitet och låg replikerbarhet, dvs. att resultatet ligger enbart i tolkarens ögon. Även mätningens tillförlitlighet ifrågasätts ofta för att vara osäker och generaliseringen låg. Etiska frågor kan också vara problematiska (Stukát, 2011).

Alvehus (2013) förklarar att ord, bilder och ett tolkande synsätt är viktigt vid kvalitativ forskning där varje liten detalj är av stor betydelse och inte får förbises. Han ser forskningsprocessen som en dialog mellan forskaren och ämnet, där resultatet tar form under bearbetning.

Enligt Patton (2015) belyser den kvalitativa forskningen människans erfarenhet och perspektiv samt förklarar hur saker fungerar och vilka konsekvenser de har för människan. Den kvalitativa forskningen kan alltså genom analys och dokumentation förklara samband och mening samt ge förståelse för hur saker fungerar. Vidare ger den kvalitativa forskningen inblick i viktiga mönster och teman genom att jämföra likheter och olikheter. Slutligen ger kvalitativ forskning mer kunskap på olika sätt.

3.3 Fenomenologisk ansats

Jag har valt att använda mig av fenomenologisk ansats i den här avhandlingen. Enligt Denscombe (2009) är den fenomenologiska ansatsens syfte att beskriva personliga erfarenheter samt få en förståelse över de upplevda. Kvale (2007) beskriver att fenomenologi handlar om att försöka förstå fenomenet utifrån personernas egna perspektiv, dvs. som personen beskriver eller upplever fenomenet just då.

Fenomenologi betonar subjektivitet, beskrivning, och samverkan. Således beskriver den fenomenologiska forskningsansatsen människans åsikter, uppfattningar, attityder, emotioner och övertygelser. För att ta reda på hur människor upplever och förstår ett visst fenomen måste variation urskiljas och kategoriseras (Denscombe, 2009).

Kvale och Brinkmann (2014) betonar att vid fenomenologin är det viktigt att forskaren beskriver exakt och fullständigt det givna istället för att analysera och förklara det som sagts. Denscombe (2009) anser att en forskare som använder sig av ett

fenomenologiskt tillvägagångssätt måste vara tydlig med sitt eget sätt att se och förstå världen. Forskaren måste stänga av sina egna övertygelser för att kunna förstå hur andra ser på världen. Jag valde att göra en tankekarta över min förförståelse av fenomenet som undersöks, för att sen sätta den åt sidan och inta en neutral forskarroll.

Starrin och Svensson (2009) betonar att perspektivet i fenomenologin handlar om att skapa ny kunskap och tillförlitlighet utifrån hur människor förklarar och upplever fenomen eftersom ett ord alltid är ett svar. Människors svar ska förenklas och förklaras på ett sätt så att andra människor kan känna igen sig i svaren, annars kan teorin inte användas.

Enligt Descombe (2009) är fördelarna med fenomenologi bland annat att forskaren har lättare att handskas med olika komplexa saker och att hen kan få fram intressant data som annars kan vara svåråtkomlig. Det fenomenologiska tillvägagångssättet passar småskaliga forskningsprojekt eftersom forskaren själv är resursen. Det negativa med fenomenologin enligt Descombe (2009) är att den endast erbjuder beskrivningar hur någon upplever något och det kan forskaren tolka på olika sätt.

I min avhandling är det intervjutranskriptionerna som utgör det empiriska materialet. Fenomenologin passar min undersökning eftersom det är just människors upplevelser och erfarenheter jag intresserar mig för.

3.4 Intervju som datainsamlingsmetod

Intervju är att föredra i studier där ämnet handlar om olika människors synpunkter utifrån deras erfarenheter (Kvale & Brinkmann, 2014). Enligt Bell (1993) är intervju som datasamlingsmetod en blandning av strukturerad och ostrukturerad intervju. Att ge respondenten en viss frihet att redogöra för sina upplevelser har betydelse men samtidigt bör det finnas en viss struktur i intervjun.

Den semistrukturerade intervjun är den som ligger närmast min forskning eftersom den strävar till att beskriva klasslärarnas erfarenheter och upplevelser. Descombe (2009) skriver att den semistrukturerade intervjun kännetecknas av att forskaren har en lista över frågor och ämnen som ska behandlas men att det finns spelrum för flexibilitet både när det gäller frågornas ordningsföljd och utvecklandet av synpunkter.

Den semistrukturerade intervjun ger data av god kvalitet eftersom den dels är flexibel men samtidigt strukturerad. Kännetecknen för en semistrukturerad intervju är att alla involverade får samma frågor, tidsåtgången är lika lång för alla, process i utvecklingen av frågeteknik förekommer samt följdfrågorna är viktiga för att respondenternas svar ska vara relevanta för forskningsområdet. Eftersom den semistrukturerade intervjun är systematisk finns det möjlighet att analysera utgående från likheter och olikheter men samtidigt finns det en möjlighet att upptäcka dolda beståndsdelar.

Enligt Trost (2009) ska intervjuaren sträva efter att få svar på frågan hur istället för varför. Intervjuaren skall försöka förstå den intervjuades känslor, bevekelsegrunder, beteende och sättet att tänka. Kvale och Brinkmann (2014) påpekar att intervjuaren bör ha sakkunskap inom intervjuämnet och kunna tolka och registrera respondentens uttalanden och uttryck. Därför bör intervjuaren vara observant beträffande respondentens tonfall och kroppsspråk. Det krävs även psykologisk förmåga och god förkunskap av intervjuaren när man använder sig av intervju som datainsamlingsmetod.

Intervju som forskningsmetod kräver att man som intervjuare överväger om man har tillräckligt med resurser. Inom småskalig forskning finns det inte alltid tillgång till resurser och intervju som metod är tidskrävande och kan bli kostsam beträffande resor. Ytterligare är det viktigt att beakta möjligheten att få tillräckligt med respondenter för att genomföra forskningen. Samtycket till att delta i forskningen (Bilaga 2) är en annan viktig komponent vid intervju och respondenterna måste tillkännages avsikten med forskningen (Denscombe, 2009).

Trost (2009) betonar att miljön där intervjun sker är viktig. Respondenten skall känna sig trygg i miljön och miljön skall vara ostörd. Intervjusamtalet ska påminna om ett vardagligt samtal mellan två personer. Det är forskaren som ger ramarna för samtalet medan respondenten leder samtalet inom de givna ramarna.

Intervju lämpar sig som metod om man vill komma åt exempelvis erfarenheter, upplevelser eller uppfattningar (Denscombe, 2009) vilket överensstämmer med mitt syfte i den här avhandlingen.

Jag har valt att använda mig av semistrukturerad intervju i den här undersökningen för att dels få utveckla intervjuerna under tiden data samlas in, dels för att få vara flexibel i ordningsföljden hur frågorna ställs. Inför intervjuerna utarbetades en intervjuguide

(Bilaga 3) utifrån avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Temaområden som förekom i intervjuguiden var beskrivning av begreppet inkludering, upplevelser av beredskap vid inkludering samt möjligheter och utmaningar vid inkludering.

3.5 Val av respondenter och genomförande av undersökningen

Arbetet med intervjuerna påbörjades genom skapandet av en intervjuguide. Jag utförde en pilotintervju för att säkerställa att intervjufrågorna uppfyllde forskningsfrågornas syfte. Intervjuguiden fungerade i sin helhet men några justeringar gjordes i strukturen av frågorna.

Vid val av respondenter har ett strategiskt urval gjorts. Inom den valda yrkesgruppen klasslärare med erfarenhet av inkludering av elever med behov av stöd har heterogenitet uppnåtts genom att respondenter valts enligt vissa kriterier såsom kön, arbetserfarenhet och geografisk spridning. Trost (2010) anser att detta sätt är ett hjälpmedel för att erhålla sådana respondenter man önskar för studien och samtidigt minskar risken för att man får för liten variation i det insamlade materialet. Jag har valt att intervjua fem klasslärare med erfarenheter av inkludering av elever med behov av stöd. Det gör att min forskning är kvalitativ med få respondenter. Bekvämlighetsurval användes, vilket innebär att jag har valt de respondenter som ligger närmast till hands geografiskt. Denscombe (2009) lyfter fram att bekvämlighetsurvalet passar småskaliga projekt där man har begränsad budget gällande både tid och kostnad. Samtliga respondenter arbetar i lågstadieskolor i Österbotten vilket är en fördel med tanke på praktiska aspekter. Två av respondenterna kontaktades direkt av mig och fyra respondenter kontaktades via rektorer som förmedlade enligt dem, lämpliga respondents kontaktuppgifter till mig. Jag valde att först kontakta respondenterna via SMS och frågade om de hade tid och intresse att ställa upp på intervju. Samtliga respondenter svarade jakande och delgav sina e-postadresser så jag kunde skicka mer information (Bilaga 1). I samband med att jag skickade informationsbrevet bad jag även att respondenterna föreslår en tidpunkt och en plats när intervjun kunde äga rum. Samtliga intervjuer ägde rum vid respondenternas arbetsplats. Alla de intervjuade ville bidra med sina upplevelser och erfarenheter till forskningen. Samtliga intervjuer inleddes genom att delge forskningens syfte och information om att respondenternas

svar behandlas konfidentiellt. Alla intervjuer spelades in och transkriberades av mig efteråt.

För att få respondenter till sin forskning menar Patel och Davidson (2003) att det är viktigt att forskaren ger klar och tydlig information om forskningen. Syftet till forskningen och varför just denna respondent ska delta i forskningen ska klargöras. Forskarens kunskap och omdöme påverkar forskningens kvalitet i sin helhet.

Trost (2009) betonar att man skall begränsa antalet respondenter vid en kvalitativ intervju. Få välutförda intervjuer istället för ett flertal dåligt utförda förespråkas. Dessutom kan för mycket material försvåra analyseringen och skapandet av en helhetsbild av forskningen. Det är även viktigt att forskaren vet vad urvalet representerar. En variation bland respondenterna samt att respondenterna anknyter till forskningsfrågorna eftersträvas inom kvalitativ forskning.

Denscombe (2009) skriver att det är viktigt att forskaren beaktar tidsåtgång och resekostnader vid planeringen av intervjuer. Det är en fördel ifall respondenterna finns inom ett visst geografiskt område.

En forskare ska kunna redogöra för den intervjuade hur det inspelade materialet kommer att användas. Man bör beakta att vissa respondenter kan bli hämmade eller inte alls vill bli inspelade. Fördelen med ljudbandsinspelning vid intervjuer är att man kan kontrollera exakt vad som sagts och att man som intervjuare kan koncentrera sig helhjärtat på intervjun varmed risken att man missar något är mycket mindre (Descombe, 2009).

<i>Pseudonymer</i>	<i>Profession</i>	<i>Verksam</i>
Sara	Pedagogie magister	6 år
Sofia	Pedagogie magister i specialpedagogik	3 år
Selma	Pedagogie magister	15 år
Inger	Pedagogie magister	20 år
Ruth	Barnträdgårdslärare, pedagogie magister	15 år

Figur 1. Presentation av respondenterna.

3.6 Bearbetning och analys av data

Själva bearbetningen påbörjades i princip när transkriberingen av intervjuerna påbörjades. Insamlad data analyserades enligt innehållsanalys. Till en början analyserades intervjun i sin helhet och sedan delades den upp i mindre delar och sorterades upp enligt forskningsfrågor. Vidare utformades kategorier av relevanta nyckelord och meningar som förekom i intervjuerna och dessa färgkodades för att överensstämma med kategorierna och för att lyfta fram mönster i intervjuerna. Jag valde att markera delar i den transkriberade texten med överstrykningspennor för att tydliggöra svaren på forskningsfrågorna, det vill säga, rosa färg fick representera svaret på forskningsfråga ett och orange på forskningsfråga två och så vidare. Till sist klippte jag ut den text som gav svar på forskningsfråga ett från samtliga respondenter och limmade textremsorna på ett nytt neutralt papper. Samma tillvägagångssätt upprepades med de övriga forskningsfrågorna. På så sätt blev det både lättare och tydligare för mig att urskilja svaren på forskningsfrågorna.

Bogdan och Biklen (2007) betonar att analys i kvalitativ forskning handlar om att forskaren systematiskt undersöker insamlade data för att få fram ett resultat. Analysen görs genom att organisera, dela in, koda, göra synteser och söka mönster i data.

Denscombe (2009) skriver att analys innebär att dela upp fenomenet i mindre nyckelkomponenter för att förbättra och öka förståelsen av fenomenet. Det innebär att forskaren kodar och kategoriserar insamlade data, vilket i praktiken innebär att söka återkommande teman i intervjuer (rådata) som är avgörande för att förstå fenomenet.

Frejes och Thornberg (2009) påpekar att varje kvalitativ studie är unik och det leder till att även det analytiska arbetssättet är unikt. Eftersom forskaren är ett centralt redskap inom kvalitativ forskning, speciellt vid analysarbete, är resultatets kvalitet beroende av forskaren som människa.

Efter varje intervju transkriberades samtalen. Patel och Davidson (2003) rekommenderar att ljudupptagning ska transkriberas trots att det är både en tids- och arbetskrävande process. Forskaren rekommenderas dessutom att skriva ner sina reflektioner under processens gång eftersom det kan ha betydelse för analysen och

slutresultatet. Trost (2009) skriver att fördelen med ljudupptagning är att man kan backa bandet och kontrollera uttalanden. Jag hade nytta av att kunna backa bandet för att kontrollera respondentens uttalande vid transkriberingen.

Enligt Larsson (1986) ska forskaren kritiskt granska kategorier som formulerats eftersom vissa svar kan kräva andra formuleringar än det som skapats. Ytterligare ska forskaren söka efter likheter och olikheter för att få fram alla upplevelser. För att en djupare analys ska uppnås menar Larsson (1986) att det insamlade materialet ska vara begränsat och respondenterna ska utgöra en heterogen grupp, vilket leder till en större variation i respondenternas utsagor. En större variation i respondenternas utsagor gör att forskaren får en djupare förståelse för ett visst fenomen.

Inom kvalitativa studier finns det inga specifika spelregler för hur analysprocessen och bearbetningen av materialet skall gå till. Den egna kreativiteten och tycket ges möjlighet att träda fram (Trost, 2009). Efter att jag noggrant bekantat mig med materialet, urskiljt det väsentligaste samt lyft fram betydande uttalanden övergick jag till att dela upp intervjuerna i mindre delar och sortera enligt forskningsfrågorna. För att kunna analysera data utformades kategorier som är relevanta för forskningen i form av nyckelord som är ofta förekommande i intervjuerna. Relevanta ord eller meningar färgkodades direkt i texten för att överensstämma med kategorierna. (Denscombe, 2009).

3.7 Tillförlitlighet och trovärdighet

Tillförlitligheten i ett vetenskapligt arbete handlar om att insamlad data, att forskningsämnet är insamlat, bearbetat och analyserat enligt forskningsvetenskapliga regler (Kvale, 1997).

Vid forskning är det viktigt att granska forskningens tillförlitlighet (reliabilitet) och trovärdighet (validitet). En hög tillförlitlighet och trovärdighet och vice versa behövs för att forskningen ska vara bra. Tillförlitligheten i forskning handlar om att samma resultat uppnås om upprepande forskning görs. Forskningens trovärdighet handlar om att forskaren faktiskt undersökt det som hen planerat att undersöka och om forskaren klarat av att mäta det som ska mätas. Tillförlitligheten vid en intervju kan handla om ifall respondenter ger samma svar till samtliga intervjuare eller om svaren blir olika

beroende på intervjuaren. Strävan efter hög tillförlitlighet vid intervjuer kan påverka intervjusituationen negativt, den kan bli enformig och motarbeta kreativitet (Kvale & Brinkmann, 2014.)

Trost (2009) beskriver fyra beståndsdelar som bör följas för att uppnå tillförlitlighet i kvalitativ forskning. "Kongruens" innebär att det förekommer en likhet mellan frågorna under alla intervjuer så att man kan mäta samma saker. "Precision" innebär att intervjuaren ska förstå respondentens svar, inte anta eller tro svaret. "Objektivitet" handlar om att forskaren är objektiv i sin analys av respondentens svar så att övriga forskare uppnår samma resultat. "Konstans" hänvisar till tidsaspekten och att attityden inte ändras över tid. Konstans är inte aktuell eller uppnås inte vid kvalitativ forskning eftersom människans uttalande inte är statistiskt eller stabilt.

I den här studien har kongruens beaktats genom att en intervjuguide utarbetats. Samtliga intervjuer har utförts på samma sätt. Jag har utgått från samma intervjuguide, ställt samma frågor till varje respondent samt gett alla respondenter möjlighet till lika lång svarstid.

Trovärdighet innebär riktighet, sanning, giltighet och styrka i ett uttalande och är svårare att fastslå än tillförlitligheten i kvalitativa studier. Kvale och Brinkmann (2014) antyder att det inte förekommer någon objektiv och sanningsenlig övergång från den muntliga formen till den skriftliga.

Enligt Denscombe (2009) kan trovärdigheten ifrågasättas vid kvalitativ forskning eftersom den oftast omfattar respondenters upplevelser och åsikter under ett visst tidsintervall. Det leder till att det kan vara svårt att veta hur samma undersökning ser ut i framtiden. Vidare så är utgångspunkten vid intervjuer ytterst personlig och det innebär att det inte går att hitta respondenter som skulle ge identiska svar. Forskarens engagemang för ämnet kan också ifrågasättas, dvs. kan en annan person med mindre intresse och djup uppnå samma resultat i undersökningen. Ytterligare kan en för engagerad forskare medvetet och omedvetet påverka processen genom att välja litteratur eller ställa ledande frågor som stöder den egna uppfattningen. En etisk forskaren bör med andra ord rannsaka sig själv och sitt förfarande samt undvika att påverka andra med sina förutfattade meningar.

Enligt Trost (2009) kan man stärka tillförlitligheten genom att redogöra för forskningens tillvägagångssätt. Genom att vara ärlig gällande genomförandet och

valen som gjorts stärks giltigheten eller validiteten. En hög validitet uppnås genom att forskningen är vetenskaplig och sammanbunden i forskning som är relevant för området.

3.8 Forskningsetiska principer

Mina respondenter fick på förhand ta del av forskningens syfte och forskningsfrågorna. Samtliga respondenter var informerade om att de är anonyma och respondenterna fick pseudonymer som inte går att spåra till deras namn. Det är endast jag som har haft tillgång till transkriberingen och allt tillhörande material som är bundet till avhandlingen har förstörts.

Etiska principer ska följas från forskningens planeringsfas fram till slutproduktionen och det är angeläget att forskaren är medveten om samt följer de etiska principerna (Kvale & Brinkmann, 2014). Som forskare är det viktigt att man är tydlig med syftet och hur respondenternas medverkan kommer att användas. Det är betydelsefullt att poängtera att deras medverkan har betydelse och kan bidra till förändring (Patel & Davidsson, 2003). Respondenterna skall även informeras om att deltagandet är frivilligt och att samtycket inte förbinder dem att fortsätta om de vid en senare tidpunkt vill dra sig ur (Denscombe, 2009).

Trost (2009) betonar vikten av konfidentialitet och tystnadsplikt. Resultatredovisningen ska inte innehålla citat som kan tillkännage respondenten utan resultatet skall transkriberas så att det inte kan sammankopplas med någon av respondenterna eller någon dialekt. Tystnadsplikten skall beaktas av forskaren. Det innebär att forskaren inte berättar respondentens namn eller var intervjun har ägt rum. Respondenterna som ställer upp på intervju har rätt till egen värdighet och integritet och därför ska informationen som fås hållas hemlig och enbart användas vid det tillfället.

4 Resultatredovisning

I detta kapitel redovisas studiens resultat. I resultatredovisningen finns direkta citat från intervjuerna för att visa på tillförlitligheten i studien. Resultaten är indelade enligt forskningsfrågorna. Respondenterna har fiktiva namn för tryggnad av deras konfidentialitet.

4.1 Lärarnas beskrivning av begreppet inkludering

Nedan redovisas hur respondenterna beskriver begreppet inkludering.

Lärarnas beskrivning av begreppet inkludering	Kategorier
	Inkludering är delaktighet och gemenskap
	Inkludering innebär olika undervisningsarrangemang
	Inkludering är differentiering i undervisningen
	Inkludering innebär förståelse och tolerans för olikheter

Figur 2. Respondenternas beskrivning av begreppet inkludering.

4.1.1 Inkludering är delaktighet och gemenskap.

Inkludering är enligt respondenternas uttalanden delaktighet och gemenskap. Inkludering handlar om att alla elever ska känna tillhörighet och vara en del av klassen. Eleven ska inte känna utanförskap, utan känna att hen tillhör en gemenskap och är en aktiv del av klassen.

Sara: Viktigast är att eleverna känner att de är en del av gemenskapen och att de blir sedda och hörda.

Sofia: Inkludering för mig är att oberoende vilka svårigheter och utmaningar som finns hos en elev så ska den eleven ändå ha möjlighet att gå i sin hemmaklass och känna att hen är en i klassen, att man är en i gemenskapen.

Inger: Inkludering betyder att alla elever få känna att de är en del av klassen. De behöver få känna att det här är min klass, det här är min lärare och att de är en aktiv del av klassen.

4.1.2 Inkludering innebär olika undervisningsarrangemang.

Inkludering handlar om att organisera undervisningen på olika sätt. Respondenterna anser att inkludering inte betyder att eleven alltid ska vara i klassen, utan flexibla grupparrangemang går också under begreppet inkludering. Flexibla grupparrangemang kan exempelvis vara att eleven arbetar med assistent, speciallärare eller i smågrupp utanför klassen eller i klassen.

Sofia: Jag tycker inte att eleven hela tiden behöver vara i klassen som inkluderad utan om eleven gynnas av att vara i liten grupp eller annanstans, till exempel i modersmål och matematik, då tycker jag eleven ska vara där. Eleven ska vara där hen mår bäst och lär sig bäst, men ändå vara en i den stora gemenskapen.

Ruth: Jag tycker att man ska tillgodose elevens behov så långt som möjligt i ett vanligt klassrum, men inkludering innebär ju också att eleven kan jobba utanför klassrummet i mindre grupp, med assistent eller speciallärare.

4.1.3 Inkludering är differentiering i undervisningen.

Enligt respondenterna handlar inkludering om att kunna differentiera undervisningen på olika sätt för att tillgodose samtliga elevers behov. Respondenterna använder sig av olika metoder och arbetssätt i undervisningen så att alla elever har möjlighet att lära sig utifrån sina behov och förutsättningar.

Sofia: Jag tar varje elevs behov i beaktande när jag planerar min undervisning för att ha redskap att fånga upp de elever som kanske behöver lite extra stöd och jag tänker också på dem som kunskapsmässigt behöver mera utmaningar. Jag differentierar både uppåt och neråt för att tillgodose allas behov

Selma: Jag försöker hitta olika lösningar när jag undervisar. Man får göra sitt bästa för att undervisa på olika sätt, dvs. en del ska läsa, en del ska se på video, en del ska lyssna

etcetera. Jag föredrar grupparbete och pararbete för då blir det väldigt inkluderat och det tycker jag är bra för alla parter, eftersom alla får ut något av att stödja varandra.

4.1.4 Inkludering innebär förståelse och tolerans för olikheter

Respondenterna framhåller betydelsen av att det förekommer en klassrumsmiljö som förespråkar tolerans och förståelse för olikheter. Det ska finnas förståelse för att alla har rätt att få vara sig själva samt att alla är en lika viktig del av en grupp.

Sara: Viktigt att man har en tolerans inom gruppen i klassen. Alla är införstådda med att det finns olikheter, att alla behöver bli sedda och att alla är en lika viktig del av gruppen.

Ruth: Det är viktigt att gruppen visar respekt mot alla elever. Det behöver finnas en förståelse inom gruppen att alla får vara sig själva och att alla är lika värda.

4.2 Lärarnas beredskap vid inkludering

Nedan redogörs för respondenternas upplevelser av beredskap vid inkludering av elever med behov av stöd.

Klasslärarnas upplevelser av beredskap vid inkludering	<i>Kategorier</i>
	Beredskap genom lärarutbildning
	Beredskap genom andra yrkesutbildningar
	Beredskap genom erfarenhet och fortbildning
	Beredskap i form av specialpedagogisk kunskap
	Beredskap i form av inställning/attityd

Figur 3. Respondenternas upplevelser av beredskap vid inkludering.

4.2.1 Beredskap genom lärarutbildning

Klasslärarutbildningen har inte gett beredskap för att arbeta inkluderande anser största delen av respondenterna. Endast en utsago om upplevd beredskap vid inkludering framkom i studien. Den respondenten upplever att hon besitter kunskap genom sin dubbelbehörighet dvs. speciallärar- och klasslärarbehörighet. Övriga respondenter anser att de inte läst specialpedagogik i sin utbildning, vilket innebär att de upplever att de inte haft beredskap för att inkludera elever med behov av stöd i ett allmänt klassrum.

Selma: Jag kommer inte ihåg att jag skulle ha läst specialpedagogik i skolan så genom utbildning har jag nog inte fått beredskap.

Ruth: Jag har nog fått en obefintlig mängd specialpedagogik i min utbildning.

Sofia: Jag har beredskap att inkludera, eftersom jag läst till speciallärare och stort fokus har varit på inkludering och hur man stöder elever med utmaningar i skolan.

4.2.2 Beredskap genom andra yrkesutbildningar

Respondenterna upplever att deras övriga yrkesutbildningar har gett dem kunskap och beredskap för att arbeta inkluderande i ett allmänt klassrum.

Ruth: Jag har haft nytta av min barnträdgårdslärarutbildning vid inkludering av elever med behov av stöd. I den utbildningen läste jag en del utvecklingspsykologi och den kunskapen har hjälpt mig en hel del vid inkludering.

Sofia: Jag har arbetat med människor hela mitt liv, människorelationer och bemötande av människor och det har underlättat vid inkludering. Jag har nog haft nytta av min vårdutbildning och arbetserfarenheten av den vid inkludering.

4.2.3 Beredskap genom erfarenhet och fortbildning

Enligt respondenterna har erfarenheter från arbetslivet, fortbildning, självstudier och kontakt med professionella skapat beredskap för.

Selma: Jag har tidigare jobbat på olika läger för personer som har olika behov och därifrån har jag lärt mig massor. Jag har trots allt jobbat i 15 år och man har haft elever med olika behov och det har ju gjort att man lärt sig massor efterhand om inkludering.

Ruth: Jag upplever att jag besitter en viss beredskap för att kunna inkludera, men jag är långt ifrån fullärd. Jag har lärt mig så mycket de senaste fem åren, dels genom fortbildning inom området, dels genom egna arbetsfarenheter och så har jag läst och varit i kontakt med professionella.

4.2.4 Beredskap i form av specialpedagogisk kunskap

Specialpedagogisk kunskap anses som en viktig beredskap vid inkludering. Respondenterna upplever att mer kunskap i specialpedagogik hade varit till nytta vid inkluderingsprocessen.

Inger: Jag hade gärna haft mer kunskap i specialpedagogik. De förekommer elever med olika behov i klassen och du vet inte vad det är förrän du står i den situationen. Det är först när du dagligen konfronteras med det, som ljuset går upp och du blir desperat och söker efter information. Jag ser att de som är speciallärare har verktyg och det är ju de verktygen som man behöver.

Sara: Från studierna har jag saknat konkreta arbetssätt och metoder t ex. hur kan jag förenkla, vad får jag göra eller vad har jag som lärare rätt att göra, så mer specialpedagogik hade varit bra.

4.3 Lärarnas upplevelser av möjligheter och utmaningar vid inkludering.

Nedan redovisas lärarnas upplevelser av möjligheter och utmaningar vid inkludering. Redovisningen börjar med upplevelser av möjligheter och därefter redogörs upplevelser av utmaningar.

Lärarnas upplevelser av möjligheter och utmaningar vid inkludering.	
<i>Kategorin möjligheter</i>	<i>Kategorin utmaningar</i>
Djupare tolerans och förståelse för olikheter	Intensifierad arbetsinsats
Alla elever gynnas av inkludering	Känsla av otillräcklighet
Tillgång till resurser och stöd	Nivån vid differentiering
Kompetensutveckling	
Positiv inställning/attityd	

Figur 4. Respondenternas upplevelser av möjligheter och utmaningar vid inkludering,

4.3.1 Djupare förståelse, tolerans och acceptans för olikheter

Respondenterna upplever att samtliga elever får en djupare förståelse för olikheter när alla oberoende av behov och förutsättningar undervisas i samma klassrum. Alla barn tillför något till gruppen och de får en större acceptans och tolerans för varandra vid inkludering. Eleverna tränas inför det vuxna livet, där möten med människor kan yttra sig på olika sätt.

Ruth: Genom inkludering får eleverna lära sig tolerans. Inkludering skapar acceptans och tolerans för olikheter och det gynnar alla. Jag brukar säga till mina elever, ni behöver inte vara bästa vän med alla i klassen, men ni måste respektera alla.

Selma: Jag vill tro att eleverna får en större acceptans och tolerans för olikheter. Fördelen med inkludering är också att alla får förståelse för varandra. Acceptans och tolerans ökar hos eleverna, men där har också läraren ett ansvar.

4.3.2 Samtliga elever gynnas av inkludering

Inkludering gynnar alla elever på olika sätt. Respondenterna anser att inkludering medför något positivt till alla elever. Inkludering gör att eleverna lär sig av varandra, exempelvis uppförande, sociala koder, strategier för att fungera i grupp och hur man visar hänsyn till varandra.

Sofia: Jag tycker att alla gynnas av inkludering på ett eller annat sätt. Jag ser det som positivt att elever kan lära sig av varandra, till exempel hur man uppför sig och tar hänsyn till varandra i grupp.

Sara: Alla har nytta av inkludering. Jag ser träning av socialkompetens som en fördel vid inkludering, elever lär sig av varandra. Eleverna får träna på att bemöta och beakta varandra i olika situationer och eleven ifråga får lära sig sociala koder och ta modell av andra.

Ruth: Inkludering medför att alla elever lär sig av varandra, det gynnar alla på olika sätt och det ser jag som en fördel. Elever lär sig olika strategier för att fungera i grupp och så lär de sig också att alla är lika värda oberoende av om de klarar att sitta stilla 15 minuter eller 45 minuter.

4.3.3 Tillgång till resurser och stöd

Tillgång till stöd och resurser upplevs som en fördel vid inkludering. Respondenterna upplever att de har stöd och resurser runt sig för att arbeta inkluderande. De upplever att de har stöd från kommunen, arbetsgivaren och kollegor. De har även tillgång till speciallärare, assistent och andra professionella.

Sofia: Jag har väldigt stort stöd av skolans rektor. Hen gör allt för att hjälpa och stöda mig och mina kollegor. Jag har även ett bra samarbete med assistent, speciallärare och övriga kollegor. Vi diskuterar, hjälper och stöder varandra.

Selma: Då jag tänker på situationen i vår kommun, så har vi stöd och hjälp för att klara av inkludering. Det finns tillgång till kurator, speciallärare och skolgångsbiträde. Jag har dessutom haft lyckan av att ha en bra speciallärare och ett bra skolgångsbiträde.

Ruth: Jag upplever att jag har stöd från kommunens, organisationens och arbetsgivarens sida. Jag har möjlighet att diskutera med kollegor, speciallärare, kurator, psykolog och hälsovårdare. Dessutom har jag tillgång till en assistent i klassrummet vilket underlättar väldigt mycket.

4.3.4 Kompetensutveckling

Inkludering av elever med behov av stöd har utvecklat respondenternas kompetens. Respondenterna upplever att deras erfarenheter av inkludering har utvecklat dem som

lärare. De upplever att de har fått en större tolerans och förståelse både för eleven som är i behov av stöd och föräldrar till elever med specialbehov. Inkludering har medfört att respondenterna upplever att de fått mer kunskap och trygghet i att inkludera elever med behov av stöd i ett allmänt klassrum. Även bemötande av och relationer till elever med behov av stöd har utvecklats hos dem. Kompetensutveckling ses som något positivt hos respondenterna.

Sara: Min förståelse, tolerans och att se det positiva i olikheter har utvecklats under åren. Nuförtiden prioriterar jag välmående, trivsel och trygghetsbiten mer än det kunskapsmässiga. Människan är den som är i fokus. Jag har också fått en bättre förståelse för föräldrarnas syn och situation och jag upplever att jag blivit bättre på att bemöta dem. Jag upplever också att jag har en närmare relation med de inkluderade eleverna idag, de tyr sig till mig på ett annat sätt än de övriga eleverna.

Inger: Jag har nog utvecklats som lärare efter att jag haft elever med behov av stöd i klassen. Jag har nog fått en större förståelse och kunskap. De utvecklar och breddar ens kapacitet, trots att det emellanåt känns som växtvärk. Ibland känner jag mig rädlös i vissa situationer men det löser sig alltid. Jag har också fått en större förståelse för föräldrar med barn som har specialbehov.

4.3.5 Positiv inställning/attityd

Den egna inställningen till inkludering upplevs som viktig vid inkluderingsprocessen. Samtliga respondenter har en positiv inställning till inkludering och anser att inkludering är viktigt, trots att de upplever att det förekommer utmaningar med inkludering.

Inger: Min inställning till inkludering är att det är en utmaning som kräver mycket mer förberedelser. Men jag upplever inkludering som något positivt och viktigt. Jag menar, ute i samhället är det viktigt att man inte känner utanförskap, det är viktigt att man känner att man är en del av en grupp.

Sofia: Jag är positiv till inkludering. Jag tycker det behövs och att det är bra. Jag upplever att det är viktigt att en elev känner sig välkommen i en klass och att man möjliggör att eleven kan vara i en klass trots utmaningar som förekommer.

4.3.6 Intensifierad arbetsinsats, en utmaning.

En utmaning är att arbetsinsatsen intensifieras vid inkludering. Respondenterna upplever att arbetsmängden ökar markant samt att planeringen av undervisningen blir mer tidskrävande vid inkludering. Anpassning av arbetsmetoder och stoff upplevs som utmanade vid inkludering av elever med behov av stöd. Respondenterna upplever att anpassningen av undervisningen sker på bekostnad av de övriga eleverna.

Sofia: Arbetsmängden ökar markant när man har elever med behov av stöd i ett klassrum. Det är också mer tidskrävande, både att fundera kring och att planera, när man ska differentiera undervisningen.

Selma: Inkludering är mer tidskrävande och det blir mer arbete. Man ska hålla två separata lärokurser samtidigt. Om man har en homogen grupp behöver man inte specifikt fundera på olika arbetssätt, medan en heterogen grupp kräver att man tänker till på olika sätt.

4.3.7 Känslan av otillräcklighet

Respondenterna upplever känslan av otillräcklighet som en utmaning vid inkludering. De upplever att de inte hinner hjälpa och uppmärksamma alla elever i klassrummet vilket leder till att respondenterna sällan känner sig tillfredsställda och nöjda med lektionerna de utfört.

Sara: Jag har ständigt skuld känslor och en känsla av otillräcklighet eftersom jag känner att jag inte räcker till och hinner med alla elever.

Inger: Jag konfronteras ständigt med känslan av otillräcklighet. Dagligen står jag i klassrummet och känner att jag inte hinner ge alla elever den uppmärksamhet som de behöver. Jag tycker det är jobbigt.

4.3.8 Nivån vid differentieringen

Differentiering upplevs som en utmaning. Respondenterna upplever att det är en utmaning att hitta rätt nivå vid differentiering. De upplever att det är svårt att anpassa stoffet på rätt nivå så det gynnar samtliga elever. Respondenterna betonar att det är

viktigt med rätt nivå på differentieringen så att eleven inte under presterar eller aldrig lär sig att hantera en situation.

Sara: Jag upplever att det är svårt att hitta en balansgång, hur mycket ska man anpassa stoffet så det blir på rätt nivå. Hur mycket man kan anpassa och förenkla uppgifter är något man ständigt frågar sig själv.

Selma: Jag upplever också att det kan vara en utmaning att få eleven med stora behov delaktig i undervisningen. Att hitta nivåer som passar alla.

Ruth: Det är viktigt att man som lärare är uppmärksam och inte ständigt skalar bort sådana situationer som du på förhand vet att eleven inte klarar av. Ifall du ständigt plockar bort eleven så lär sig hen aldrig att hantera situationen. Nackdelen blir att man tar bort för mycket av det som eleven behöver lära sig. Att hitta en balansgång anser jag är en utmaning vid inkludering.

5 Diskussion

Detta kapitel är avhandlingens sista, som utgör en sammanfattande diskussion där valet av metod och undersökningens resultat diskuteras i förhållande till den teoretiska bakgrunden. I kapitlets slutdel finns implikationer och förslag på fortsatt forskning.

5.1 Metoddiskussion

Studiens övergripande syfte var att undersöka klasslärares upplevelser och erfarenheter av inkludering av elever med behov av stöd. Jag har genom denna studie velat ta del av olika respondenters förståelse av det omnämnda fenomenet. Jag har velat få en så bred och djup bild som möjligt av klasslärares upplevelser och erfarenheter av inkludering, därför valde jag den fenomenologiska metoden och intervjuer som tillvägagångssätt. Jag upplever att intervjuer har gett mig den kunskap och förståelse som jag har eftersträvat. Jag tycker inte att någon annan metod för datainsamlingen var ett alternativ, eftersom ämnet är komplicerat och delvis känsligt och måste diskuteras för att fånga fenomenet på djupet. Det har varit utmanande att

hitta "essensen" i den fenomenologiska forskningsmetoden eftersom jag upplever studiens ämne som relativt brett. Jag har dock kommit fram till att essensen i studien handlar om respondenternas förhållningssätt till inkludering. Lärare anses vara nyckelpersoner i skolan och deras förhållningssätt har betydelse för om inkluderingen blir framgångsrik eller inte.

Eftersom alla respondenterna är verksamma i Österbotten är delar av resultatet kanske inte generaliserbart och kan kanske inte jämföras med resten av landet. På många håll idag förverkligas inte en inkluderad skola, dels beror det på att kommuner inte är skyldiga att inkludera och dels på att styrdokumentens riktlinjer tolkas olika av människor. Inom till exempel den finspråkiga grundutbildningen har man flera specialklasser och specialskolor vilket det leder till att inkludering av elever med behov av stöd är mer sällsynt i finskspråkiga skolor. Resultatet av denna studie hade säkert sett annorlunda ut ifall det geografiska området med respondenter hade varit bredare. Inom till exempel den finspråkiga grundutbildningen har man flera specialklasser och specialskolor.

Jag är nöjd med valet av respondenter, men ett större antal respondenter skulle antagligen ha gett ett bredare och mer varierat resultat. Jag upplever att ifall respondenterna varit flera skulle materialet blivit för tidskrävande att analysera (jfr Trost 2008 & Dalen, 2009).

Med intervju som datainsamlingsmetod har jag haft möjlighet att ta reda på klasslärares personliga upplevelser och erfarenheter av inkludering av elever med behov av stöd i ett allmänt klassrum på ett mer omfattande sätt än om jag skulle ha valt till exempel en kvantitativ forskningsmetod med enkät som datainsamlingsmetod. Fördelen med intervjun är att respondenterna lättare kan berätta om egna erfarenheter, känslor eller åsikter än i enkäter (Denscombe, 2009). Frågorna i intervjuguiden var semistrukturerade för att respondenterna skulle kunna berätta med egna ord och inte bli styrda av frågorna. Det gav också mig som intervjuare ett större spelrum för flexibilitet både när det gäller frågornas ordningsföljd, följdfrågor och utvecklandet av synpunkter för att ytterligare fördjupa mig inom ämnet. Ledande frågor undveks eftersom de hade kunnat påverka respondenternas svar. Under intervjuerna blev jag medveten om att avhandlingens ämne var ganska känsligt hos vissa respondenter. Jag upplevde att vissa respondenter kanske inte var helt ärliga i sina svar, men i sin helhet

var respondenterna intresserade av att dela med sig av sina upplevelser och erfarenheter.

Dalen (2008) betonar starkt att det är viktigt att respondenterna är anonyma och att informationen inte kan spåras till dem. Eftersom jag redan från början använt mig av pseudonymer i alla anteckningar och att det inspelade materialet raderats efter transkribering har detta säkerställts. Efter godkänd avhandling kommer resterande material att förstöras. Jag anser att min avhandling är korrekt utförd ur etiska perspektiv.

Analysen av avhandlingen gjordes enligt Dalen (2008) och analysprocessen följde ordningen råkodning, kodning, slutlig kodning, kategorisering och teoretisering. Till en början analyserades intervjun i sin helhet och sedan delades den upp i mindre delar och sorterades upp enligt forskningsfrågor. Vidare utformades kategorier av relevanta nyckelord och meningar som förekom i intervjuerna och dessa färgkodades för att överensstämma med kategorierna och för att lyfta fram mönster i intervjuerna. Jag upplevde att namngivningen av kategorierna var utmanande och namnen har växlat under arbetets gång. Jag har valt att ta fasta på likheter och skillnader i mönster mellan respondenterna i forskningsfrågorna (jfr Patton, 2015). Jag kan inte uttala mig om ifall det var det bästa tillvägagångssättet för att besvara forskningsfrågorna.

Jag anser att mina forskningsresultat är tillförlitliga, men troligen inte replikerbara, eftersom svaren hos respondenterna varierar beroende på intervjuare, tidpunkt och humör. Tillförlitligheten i forskningen hade antagligen förstärkts ifall också observation som metod hade använts i studien. Jag anser att validiteten i min avhandling är god eftersom jag svarat på forskningsfrågorna och använt mig av citat då resultatet presenterats (jfr Kvale & Brinkmann, 2014).

Jag har varit noga med att inte påverka de resultat som jag presenterat i min avhandling och jag anser att jag lyckats med det. Resultatet i studien överensstämmer inte med mina förkunskaper om klasslärares syn på inkludering, vilket också ökar studiens trovärdighet. Enligt Denscombe (2009) kan en engagerad forskare medvetet och omedvetet påverka processen genom att välja litteratur eller ställa ledande frågor som stöder den egna uppfattningen.

5.2 Resultatdiskussion

Syftet med studien var undersöka klasslärares upplevelser och erfarenheter av inkludering av elever med behov av stöd i ett allmänt klassrum. I detta underkapitel diskuteras och reflekteras undersökningens resultat med paralleller till teori som presenterats i början av studien. Diskussionen är strukturerad enligt rubriker utgående från forskningsfrågorna, där de viktigaste resultaten presenteras och diskuteras.

5.2.1 Klasslärares beskrivning av begreppet inkludering

Trots att begreppet inkludering enligt teorin upplevs som komplext så beskriver respondenterna begreppet inkludering på ett relativt enhetligt sätt.

Gemenskap och delaktighet

Ett kännetecken på inkludering som brukar lyftas fram i teorier är känslan av gemenskap och delaktighet. Det framkom även i den här studien. Engström (2015) beskriver att rätten till utbildning och delaktighet förekommer i begreppet ”en skola för alla”. Det är en vägledande princip för hur utbildningen ska förverkligas där alla elever ska ha rätt att få undervisning på lika villkor oberoende av behov och förutsättningar. Begreppet delaktighet är ett begrepp med olika innebörd beroende på olika kontexter och sammanhang. Inom skolan är delaktighet ett begrepp som kan ha flera innebörder beroende på elevens individuella förutsättningar (Lundgren, 2017). I flera internationella och nationella dokument bestäms delaktighet som en rättighet (se FN:s konvention om barnets rättigheter, 1989; Salamancadeklarationen, 1994; Glgu, 2014).

En avgörande dimension av inkludering är dock elevens upplevelser av tillhörighet och erkännande. Nilholm och Alm (2010) anser att en förutsättning för att prata om inkludering är att man tar elevens upplevelser i beaktande. Eleven ska uppleva känslan av delaktighet och känna sig accepterad för att det ska handla om ett inkluderat klassrum. Inkludering innebär att eleven ska känna sig respekterad och delaktig för den hen är och utan att behöva anpassa sig efter de övriga i gruppen (Linikko, 2009).

Vårt samhälle består av olika människor och alla har rätt att känna delaktighet och acceptans. Delaktighet handlar om att vara en del av en aktivitet, ett sammanhang eller en relation. Det har även innebörden av att tillhöra, både i betydelsen att ges

förutsättningar att delta i samma aktiviteter som andra och en egenupplevd känsla av gemenskap (Jönsson och Rubinstein Reich, 2009). Att stänga ute elever ur ett klassrum på grund av kön, religion, hudfärg, handikapp eller annan avvikelse kan leda till mobbning och utsatthet för eleverna. Samtliga elever som tillhör en klass är likvärdiga. Likvärdighet är en av grundpelarna i ett klassrum (Saloviita, 2003).

En kritik mot inkludering är att det handlar för mycket om den fysiska placeringen av eleven. Trots att en elev är inkluderad i ett klassrum kan hen känna sig exkluderad. Fler forskare (von Wright, 2009; Manger & Novak, 2012; Thomas, N, 2007) lyfter fram betydelsen av delaktighet och att det är viktigt att utbildningen erbjuder gemenskap. I ett klassrum handlar delaktighet om att ha tillit till varandra och att ha gemensamma mål och förhållningssätt till de regler som förekommer. Det ska finnas ett "vi" i klassen. Delaktighet innebär ett möte med andras erfarenheter och en möjlighet att förändras som individ. För att alla elever ska uppnå känslan av delaktighet krävs det att läraren har klart för sig vad ordet delaktighet innebär (Alerby & Bergmark, 2015).

Människor är gruppvaror, det vill säga att människan har ett behov att leva i grupp och påverkas av andra både medvetet och omedvetet. Genom grupper får människan känna gemenskap, mening och delaktighet i samhället. Människan vill inte bli behandlad som "ingen" utan vill känna samhörighet och bekräftelse. Genom känslan av samhörighet stärks den personliga identiteten och jaguppfattningen (Nilsson, 2005). Enligt Jönsson och Rubinstein Reich (2009) är social gemenskap med jämnåriga en viktig del i ett barns liv. Att ha en relation med jämnåriga har betydelse för barnets välbefinnande, identitetsskapande och sociala utveckling. Att tillhöra en kamratgrupp har även inflytande på barnets psykiska hälsa, skoltrivsel, skolanpassning och självbild. Att känna tillhörighet till en grupp gör att barnet får bekräftelse på att hen är lika mycket värd som alla andra. Undervisningen, fostran, samspelet och mötet med andra barn har en social påverkan.

Flexibla undervisningsarrangemang och anpassad undervisning

Enligt respondenterna innebär inkludering flexibla undervisningsarrangemang samt anpassning av undervisning så att samtliga elevers behov tillgodoses. Även i teorin om inkludering framkommer lärmiljöer. Mitchell (2016) anser att inkluderande undervisning inte enbart är att undervisa elever med behov av stöd i vanliga

undervisningsmiljöer utan det handlar om att anpassa undervisningsmetoder och tillgänglighet, modifiera bedömningsteknik och anpassa läroplan. Även Lundqvist (2018) betonar att inkluderande undervisning inte enbart handlar om placering av barn med funktionsnedsättning, utan även om lärande, social kompetens, anpassningar av lärmiljöer, gemenskap och värdesättande av olikheter. Varje elev ska arbeta utifrån sina egna förutsättningar och det kräver att läraren differentierar undervisningen. Genom individuell undervisning skapas nya möjligheter för varje elev (Saloviita, 2003).

Anpassad undervisning innebär att stödinsatser sätts in för elever med behov av extra stöd. Exempel på stödinsatser kan vara medveten placering, förenkling av uppgifter, användning av dator i undervisningen, inspelning av lektion, tiden som eleven förväntas sitta stilla och arbeta kan minskas, extra tid, anpassa material och läromedel (Lundqvist, 2018). Jönsson och Rubinstein Reich (2009) skriver att det är viktigt att läraren är medveten om att olika arbetssätt kan stärka elevens självtillit vilket i sin tur påverkar det sociala klimatet i klassen. Nilholm (2014) menar att det är brist på vetenskapliga utprovade metoder och patentlösningar vid inkluderande undervisning. Han förespråkar vanliga pedagogiska metoder som skapar tydlighet och struktur samt att undervisning ska göras så intressant som möjligt. Målet är att lära känna eleverna, vinna deras förtroende och skapa en lugn miljö.

Även gruppstorleken, variationen i grupperna, schema och miljöbyte har betydelse och är avgörande vid inkludering för att uppnå de planerade målen i undervisningen. Gruppindelningar ska göras enligt varje barns enskilda behov (Persson 2008).

Hur läraren planerar och utformar sina lektioner påverkar elevers inläring och beskriver i vilken utsträckning lärmiljön är tillgänglig och inkluderande. Det är lärarens skyldighet att undervisa och stimulera alla elever oberoende förutsättningar och behov. Samtliga elever ska ha möjlighet att utvecklas så långt som möjligt, både elever som är i behov av stöd och elever som behöver utmaningar i sitt lärande.

Tolerans, acceptans och förståelse

I min studie framkommer också att inkludering handlar om tolerans, acceptans och förståelse för olikheter. Göransson (2004) framhåller att lärandet sker i samspel med andra och för att samtliga elever ska vara delaktiga krävs en god lärmiljö. Det innebär att värdegrunder och attityder som råder i omgivningen är avgörande för att

inkludering ska lyckas. Det är viktigt för inkludering att skolan ser elevernas olikheter som en resurs och att detta återspeglas i värdegrunderna och att det utvecklas ett gemensamt förhållningssätt utifrån det. (Andersson & Thorsson, 2008). Genom miljöer som tillåter olikheter och välkomnar alla, skapas vänskap, samhörighet samt trygghet och barnet får bekräftelse på att hen är lika mycket värd som alla andra. När en elev i behov av stöd accepteras av alla, visar det i sin tur att människor inte delar in barnen som avvikande och normala (Saloviita, 2003).

Det finns ett flertal olika innebörder av begreppet inkludering, vilket gör att det inte finns bokstavliga bevis på att inkludering är ett fungerande koncept idag och det beror på att varje skola och lärare har egna förhållningssätt om vad en inkluderande miljö är (Göransson & Nilholm 2014; Tøssebro, 2012). Nilholm (2014) betonar att det är viktigt att vara tydlig med vilken definition av inkludering man använder, eftersom den har betydelse för hur vi människor uttrycker oss. Begreppet inkludering beskrivs som att skolans verksamhet ska utformas efter elevens individuella behov och att verksamheten ska anpassas så att alla elever i skolan får en möjlighet att känna delaktighet, gemenskap och meningsfullhet (Persson, 2008).

Nationella och lokala villkor och kontexter påverkar innehållet i begreppet inkludering (Sandströms et al., 2015). Begreppet inkludering bör ses som ett begrepp under utveckling, där rättvisa och kvalitet går hand i hand och frågor som berör mångfald och demokrati är viktiga. Inkludering handlar inte enbart om enskilda individer, utan omfattar hela skolan för att det ska vara framgångsrikt. Det krävs att hela skolans personal har samma synsätt på inkludering och att man reflekterar över lärandeprocesserna. Hur skapar vi goda lärmiljöer? Hur formar vi miljöer som skapar delaktighet och gemenskap. Det innebär ju inte alltid att eleven har svårigheter utan hen kan också befinna sig i svårigheter på grund av miljön. Genom att skapa tillgängliga lärmiljöer och förutsättningar för alla elever att vara delaktiga och ett inkluderande arbetssätt där olikheter tillåts vara en resurs skapas förutsättningar till likvärdig utbildning.

5.2.2 Klasslärarnas upplevelser av beredskap vid inkludering.

Studiens resultat tyder på att de flesta av respondenterna inte har haft tillräckligt med beredskap för att inkludera elever med behov av stöd i ett klassrum.

När en lärare definierar begreppet inkludering utgår läraren från sina egna upplevelser av den pedagogiska verkligheten. Det handlar om hur bra läraren kan beakta elevens individuella behov och hur bra målen kan uppnås (Moberg, 2001). Forskning visar att lärarens kompetens och beredskap har stor betydelse för om inkludering lyckas eller inte (Brodin, 2010; Linikko, 2009 Dizdareviz et al., 2017; Frumos, 2018). Det handlar om att läraren besitter både pedagogisk och specialpedagogisk kompetens. Saloviita (2003) menar att det finns lärare som upplever osäkerhet inför en elev med behov av stöd i vanlig klass. Osäkerheten kan bero på att lärarutbildningen inte har förberett dem för det. Specialpedagogisk kunskap i klasslärarutbildningen har betydelse för att klasslärarna ska ha kunskap i att trygga alla elevers grundläggande utbildning. Den specialpedagogiska grundkompetensen är en pedagogisk kompetens där man kan möta alla elever och den har betydelse vid inkludering. Detta innebär inte att läraren behöver kunna allt om alla variationer utan tyngdpunkten ligger på förståelsen. Läraren skall dels kunna förstå och reflektera över de pedagogiska konsekvenserna av elevens svårigheter och veta var stöd och extra professionell hjälp kan fås (Persson (2008). Kunskap och förståelse påverkar även mötet mellan elev och lärare. Innehar läraren både kunskap och förståelse blir mötet mellan elev och lärare positivt (Öhlmér, 2005). Vernersson (2007) anser att alla som arbetar med barn borde ha grundläggande kunskap i specialpedagogik. Specialpedagogisk kunskap om hur man stöder elever med behov av stöd vid rätt tidpunkt och i rätt undervisningsmiljö kan undanröja svårigheter. Med tanke på en inkluderande undervisning är det lärarens skyldighet att anpassa inlärningssituationen så att samtliga elever har en möjlighet att förstå och lära sig.

Det pedagogiska arbetet innebär att läraren behöver besitta olika kompetenser. Kompetens går hand i hand med trygghet. Genom att vara trygg i sin lärarroll förmedlas även trygghet till eleverna. God självkännedom och självtillit är en viktig egenskap när man ska få unga människor att utvecklas och känna tillit till sig själva och andra (Jönsson & Rubinstein Reich, 2009.) Vidare menar Jönsson et al. att förmågan att motivera eleverna, dvs. att veta hur man tänds ljuset i deras ögon, är en viktig kompetens. Det handlar om att kunna konkretisera begreppet ”lära för livet” och kunna visa vikten av baskunskaper på ett sätt som berör. Detta kräver inte enbart vilja och intresse utan även orken att vägleda och uppmuntra hos lärarna. Läraren ska ha ett arbetssätt som tillgodoser varje elevs behov och kunskap om elevens svårigheter och

sociala situation. Läraren ska vara flexibel och klara av att tänka öppet och hitta nya positiva och nyttiga vägar för samtliga elever (Öhlmér, 2005).

En av de viktigaste förutsättningarna för att skapa en meningsfull undervisning för eleverna är att kunna "sätta sig in i elevernas situation". Detta innebär att respektera var och en av dem som en individ med eget värde, att tänka och känna med dem och ha förmågan att sätta sig in i hur de upplever sin omvärld (Imsen, 2010). Läraren behöver ha en positiv syn på alla människor och klara av att sätta varje elev i fokus och veta deras förutsättningar (Öhlmér, 2005).

Lärarna bör vara medvetna om att världen och samhället förändras och att skolan är och måste vara en del av det samhället. Att inte titta bakåt och fastna i hur det var förr utan inse att även skolan förändras är en viktig insikt hos läraren. Läraryrket handlar även om att kunna lägga felsökarglasögonen åt sidan och försöka se och utgå från det som fungerar och bygga vidare på det (Jönsson & Rubinstein Reich, 2009).

5.2.3 Klasslärarnas upplevelser av möjligheter och utmaningar vid inkludering.

I allmänhet har studier gett blandade resultat och merparten redovisar antingen positiva effekter eller inga skillnader för inkludering (Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson & Gallannaugh, 2007). Enligt Bennet och Gallagher (2012) medför inkludering fördelar för de elever som inte är i behov av stöd, fördelar i egenskap av en ökad acceptans och förståelse för individuella olikheter, en ökad respekt för alla människor samt en möjlighet att förse sig med ny kunskap genom att lära sig och lära av andra. Mitchell (2016) är också av den åsikten att kunskapsutvecklingen hos andra elever gynnas genom att de får en ökad förståelse för samhällets mångfald, en ökad omtänksamhetsattityd och en starkare känsla för jämlikhet och social rättvisa. Inkludering förbättrar även sociala relationer, nätverk, skolresultat samt samarbete mellan personalen i skolan och en bättre integrering i samhället för familjerna konstateras (de Graaf, van Hove och Haveman, 2011). Saloviita (2003), Shogren, Gross, Forber-Pratt, Francis, Satter, Blue-Banning och Hill (2015) framhåller att elever med behov av stöd lär sig mer i ett allmänt klassrum än i en specialklass. Deras

sociala kompetens utvecklas, fler vänskapsrelationer skapas och elevernas självkänsla förstärks ifall undervisningen både socialt och akademiskt hanteras på rätt sätt.

En av förutsättningarna för att inkludering ska vara framgångsrikt är att det finns resurser. (Nilholm, 2006; Naukkarinen & Ladonlahti 2001: European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2014). En annan förutsättning är enligt Nilholm (2006) och Göransson (2004) samarbete mellan lärarna. Ifall lärarna upplever att de inte har tillräckligt med stöd, skolgångsbiträden, tid för planering, för stora klasser blir inställningen till inkludering negativ (Avramis & Norwich, 2002).

En annan aspekt som lyfts fram i teorier, är att samarbetet med kollegor vid undervisning av elever med behov av stöd gynnar både lärarna och eleverna. Det gör att lärarna har mer ork att undervisa och inläringen hos eleverna förbättras (Enklindh, 2001; Emanuelsson, 1996). Chapman, Ainscow, Miles och West (2011) menar att en mångfald av elever i ett klassrum kan ge upphov till ett bättre samarbete mellan personalen och bättre innovativa undervisningsmetoder. För att uppnå en inkluderad skola behövs samarbete på olika plan. Lärarna bör vara medvetna om betydelsen av samarbetet mellan föräldrar, kollegor och övriga professionella (Nilholm, 2006). Läraren bör ha ett helhetsperspektiv och veta vilka kompetenser och resurser som finns att tillgå för att få en fungerande undervisning. Vidare har samtliga ett ansvar att hjälpa och hitta lösningar för att få en fungerande skolgång för eleven (Emanuelsson, 1996). Saloviita (2003) framhåller att i en skola som arbetar utifrån inkluderingsprincipen, arbetar klassläraren och specialläraren tillsammans. Det är inte meningen att läraren ska arbeta ensam vid inkludering, utan läraren ska alltid samarbeta med speciallärare, skolgångsbiträden, övriga professionella och familjen. Genom samarbetet mellan yrkesgrupperna får skolan en professionell och mångsidig undervisning (Seppälä-Pänkäläinen, 2009).

Mowat (2015) belyser att det behöver finnas ett inkluderande synsätt och gemensamma värderingar i skolmiljön för att inkludering ska vara framgångsrikt i skolan. Även Kotte (2017) belyser att inkludering är en princip som måste genomsyras av hela skolan. Det måste finnas en grundläggande förståelse och vi-känsla som förespråkar olikheter och mångfald.

En studie gjord av Giangrecos, Dennis, Cloningers, Edelmans och Schattmans (1993) uppmärksammade samma fenomen, att den positiva inställningen ökar med egen

erfarenhet. De fann att trots lärarnas negativa inställning i början på grund av osäkerhet, okunskap och rädsla, blev största delen av lärarna positivt inställda efter erfarenheten av att ha haft elever med behov av stöd inkluderade i klassrummet en tid. Denna attitydförändring hos lärarna gjorde att de ser fördelar med inkluderingen och att de ser eleven i stället för funktionsnedsättningen. Detta frambringade en positiv spiral med en ökad interaktion med eleven och ökad iver hos lärarna gällande olika arbetssätt att undervisa.

I Chimiliars (2002) studie framkommer det att inkludering är tidskrävande, stress- och frustrationsframkallande för lärarna. Därför är det viktigt att lärarna har möjlighet att samarbeta med kollegor för att planera, reflektera och lösa problem så att de både orkar och lyckas med ett inkluderande arbetssätt. Att ha tid för lektionsplanering och genomförande av lektion, tillgång till lämpligt undervisningsmaterial, få kunskap i specialpedagogik, möjlighet till samarbete med speciallärare samt tid att planera och diskutera med kollegor främjar klasslärarnas arbete.

Läraryrket är ett svårt och komplext uppdrag. Tidsbrist, stora klasser, pressade arbetssituationer, krav på dokumentation och uppföljningar skapar en frustration och en känsla av otillräcklighet hos lärarna. Det handlar främst om att lärarna känner mycket för eleverna och vill kunna göra mer för dem. Känslan av otillräcklighet leder ofta till att lärarna anklagar sig själva för elevers misslyckanden och brister. Vid upplevelse av otillräcklighet och misslyckande bör man som lärare vara observant så att problemet inte överförs till eleven och man skyller på att problemet ligger hos eleven. För att undvika känslan av otillräcklighet och frustration är det viktigt att lärarna har positiva erfarenheter av läraryrket, rätt resurser och stöd, fortbildning, mindre klasser, mer tid för planering, reflektioner och samarbete (Gidlund, 2018).

Många lärare upplever att de är utmanade att hitta en balansgång vid differentiering. Att differentiera undervisningen är det främsta sättet att beakta samtliga elevers behov och förutsättningar. Fokus ska sättas vid elevers olika sätt att lära sig, arbetsrytm, intresse, färdigheter och emotionella behov som hör ihop med motivation och självkänsla. Differentiering kan gälla, exempelvis, undervisningens innehåll, material, metoder, arbetssätt. Många gånger vill man så gärna som lärare lyfta elever med behov av stöd och få dem att känna att de duger som de är. Det leder till att lärarna ofta differentierar kunskapskraven och förväntningarna neråt och resultatet blir att de

kommer efter i kunskapsutvecklingen. Lärarna borde kanske göra sin ordinarie undervisning mer bred och tillgänglig och som omfattar alla elever istället för individuella anpassningar för att hitta en balansgång. Wallberg (2019) betonar att utgångspunkten vid planering av undervisning bör ligga på hur lärmiljön och uppgifter anpassas så att det passar gruppen som undervisas. Lärarna bör tydliggöra både arbetssätt och förväntningar för eleverna och erbjuda aktiviteter med variation på nivå, tempo, omfång, metod och intresse. Variation blir således en etikett för aktiviteten istället för på eleven.

Linikko (2009) betonar att behoven som framkommer hos lärarna som arbetar med elever med behov av stöd i ett klassrum är att de behöver mer kunskaper om funktionsnedsättningens konsekvenser för eleven och undervisningen. Detta uppnås genom mer planeringstid för undervisningen, reflektioner med andra lärare och professionella eller genom skrivna berättelser om andras erfarenheter.

Resultatet i studien tyder på att respondenterna differentierar undervisningen på olika sätt, dels genom grupperingar och, dels via innehållet i undervisningen. Utifrån resultatet kan man urskilja att det finns möjlighet för respondenterna att utveckla differentieringen i skolan. Vad skulle hända ifall lärarna utformar sin undervisning så att den inkluderar alla elever, istället för att göra anpassningar för särskilda elever? Kan anpassningen ingå som direkta delar i den allmänna undervisningen? Differentiering handlar ju om tempo, nivå, omfång, metod och intresse och ju mer variation lärarna kan erbjuda för att möta samtliga elevers behov och förutsättningar desto mindre behöver undervisningen anpassas på individnivå. Lärarna behöver reflektera och diskutera mer kring innehållet i undervisningen för att kunna bemöta elevers olika förutsättningar och behov. Lärarna måste vara medvetna om att eleverna inhämtar innehållet på varierande sätt, såsom hur eleverna förstår lärandet, hur de går tillväga med uppgifter och hur eleven upplever lärandet (Marton & Booth, 2000). Genom att lärarna ökar sin medvetenhet och kunskap om differentiering så kanske även känslan av otillräcklighet och svårigheter med balansgång jämnas ut.

Monsen et al. (2013) framhåller att lärarna inte enbart behöver kunskap och förmåga, utan också förståelse för att inkludering ska lyckas. Fler forskare (Moberg, 2001; Vernersson, 2002; Saloviita 2018; De Boer, Pijl och Minnaert (2011) framhåller att avgörande för att inkludering ska lyckas är lärarens syn och attityd till inkludering och

eleven. En lärare bör helhjärtat tro och acceptera konceptet inkludering för att inkludering av elever med behov av stöd ska lyckas (Dizdarevic et al. 2017).

Ett flertal studier (Avramidis & Kalyva, 2007; De Boer, Pijl & Minnaert; 2011, Sari, Celiköz & Secer, 2009) påvisar att lärare överlag är positiva eller neutralt inställda till inkludering men negativa till att arbeta inkluderande i sina klassrum. För att arbeta inkluderande efterfrågar lärarna mer resurser, fortbildning och stöd. Genom att förbereda blivande lärare i utbildningen och genom att ordna fortbildningar inom ämnet utvecklas en positiv attityd till inkludering (Frumos 2018). En negativ inställning till inkludering beror enligt forskare (Czyz, 2018; Dizdarevic et al., 2017; Frumos, 2018; Pappas et al., 2018; Romans et al., 2018; & Yadas et al. 2017) på att lärarna upplever att de inte har tillräckligt med kunskap och att de saknar stöd vid inkluderad verksamhet.

5.3 Slutsats och implikationer

I Lagen om grundläggande utbildning (628/1998) står det att alla barn har rätt till undervisning i allmän skola och att skolan har ett ansvar för elever med behov av stöd, vilket innebär att ta hänsyn till den enskilde elevens förutsättningar och behov. Det finns ingen precisering om hur stödet ska se ut och vilka barn som är elever med behov av stöd och det leder till både möjligheter och utmaningar för lärarna att anpassa undervisningen efter de elever som finns i gruppen. Det handlar om att skolan och undervisningen ska kunna organiseras på olika sätt för att främja alla elevers förutsättningar och behov. För att inkludering ska vara framgångsrikt behöver skolan ha ett gemensamt förhållningssätt och en samverkan gällande elevers olikheter och hur undervisningen kan anpassas för samtliga elever. Inkludering handlar också om hur vi människor klarar av att bemöta och ta hand om de människor som är i behov av stöd så att de på bästa sätt kan klara av en utbildning, utvecklas som människa och få ett självständigt liv utifrån egna förutsättningar. Det handlar om mänskliga rättigheter och rätten till att bli lika behandlad. Att uppleva och känna delaktighet är en förutsättning för lärandet och utveckling. Delaktighet främjar också välmående och det finns ett samband mellan upplevd delaktighet, välmående och lärande. Varje barn bör således ha möjlighet att gå i närskola med jämnåriga och ha lika möjligheter och känna jämlikhet. De bör ha rätt till stöd både i sin skolgång och i undervisningen. Det i sin

tur kräver flexibla och formbara utbildningsystem med möjlighet till individuella arrangemang. Skolans verksamhet bör ha möjlighet till professionella nätverk och konsultationer. Det kräver också att samtliga inblandade aktörer har en gemensam syn på alla nivåer och kunskap för hur man kan samarbeta med varandra. En gemensam kunskapsutveckling behövs för att utveckla tillitsfulla relationer och ett gemensamt förhållningssätt. I en skola där man arbetar utifrån inkluderingsprincipen behöver lärarna få stöd och uppmuntran för sitt pedagogiska arbete, eftersom personalens välbefinnande har betydelse i inkluderingsprocessen. Lärarna väljer inte sina elever och eleverna väljer inte sina lärare vilket gör att tolerans, inställning och gemenskap gentemot olikheter i ett inkluderat klassrum har relevans.

Slutsatsen i studien är att respondenterna har en positiv inställning till inkludering och att de gör sitt bästa för att inkludering av elever med behov av stöd ska lyckas. De har förståelse för vad begreppet inkludering innebär och de skapar förutsättningar för att varje enskild individ ska ha möjlighet att vara delaktig i undervisningen. Trots upplevelse av bristande beredskap för att arbeta inkluderande har klasslärarna fått det att fungera tack vare tillgång till stöd, resurser och fortbildning. Skolorna där respondenterna arbetar verkar ha en främjande syn på inkludering och gemensamma riktlinjer för hur inkludering uppnås. Stöd och resurser förekommer både från kommunen och arbetsgivaren. Skolorna har tillgång till andra professionella; speciallärare, psykolog, kurator, hälsovårdare samt tillgång till resurser såsom skolgångsbiträde. Trots att avståndet är rätt långt mellan teori och praktik gällande en inkluderande skola, visar sig min studie överensstämma med forskningar (Dizdareviz et al. 2017; Frumos, 2018; Czyz 2018) som gjorts inom ämnet inkludering. Lärare med en positiv inställning till inkludering har klarare direktiv och övergripande policy, bättre professionellt stöd, möjlighet till fortbildning, en positivare uppfattning och tilltro till elever med behov av stöd samt en positiv intention och vilja att undervisa i ett inkluderande klassrum. Detta gör att inkluderingsprocessen blir mer framgångsrik och möjligheten till en inkluderande skola ökar.

Det som förtydligades genom studiens resultat var vikten av specialpedagogik. Man kan ställa sig frågan vem som bär ansvaret för att lärarna ska få den specialpedagogiska kompetensen som behövs? Är det den enskilde lärarens ansvar, utbildningsanordnarens ansvar eller behövs insatser på nationell nivå? Specialpedagogisk kompetens underlättar vid inkludering och ger riktlinjer om hur

man kan differentiera och stötta elever, men varje elev är unik så det finns ingen mall för hur man kan lösa enskilda fall. Det bidrar till att klassläraren kan uppleva inkludering som utmanande och tidskrävande. Fokuserar man idag för mycket på individanpassade lösningar? Borde man istället fokusera på processerna i lärandet och inte på den enskilde eleven som är i behov av stöd?

Finland ligger efter gällande inkluderande skolor jämfört med andra nordiska länder, trots tydliga styrdokument och lagstiftning. Ekonomi och sparkrav kan vara en orsak till att det är så. Frågan man kan ställa sig är om det är utifrån elevens behov och rättigheter eller om det är ekonomin i landet som bestämmer om elever ska inkluderas? Vilken form av inkludering förespråkas då?

Är inkludering det bästa för alla elever? Är inkludering alltid detsamma som delaktighet? Man bör alltid utgå från den enskilda individens förutsättningar och behov. Det finns elever som mår bra av inkludering medan det finns elever som trivs bättre i andra sammanhang. Därför bör man alltid fråga sig vad som är bäst för den enskilde eleven så att hen får bästa möjliga skolgång utifrån delaktighets- och tillgänglighetsprincipen.

Inkludering är en process som aldrig tar slut och kan upplevas som utmanande och krävande, vilket leder till att både lärares och elevers behov och förutsättningar bör tillgodoses för att inkludering ska vara framgångsrikt.

5.4 Förslag till vidare forskning

I studiens resultat framkom det att klasslärarna upplever att de inte har fått beredskap för att arbeta inkluderande genom lärarutbildningen. Därför hade det varit intressant att undersöka hur klasslärarutbildningen främjar studerandes förmåga att hantera en mångfald av elever i ett klassrum. Förekommer det faktorer som kan utvecklas så att studerande känner att de har tillräckligt med beredskap för att inkludera?

Litteraturförteckning

- Alerby, E. & Bergmark, U. (2015). *Delaktighet för lärande*. Stockholm: Lenanders grafiska AB.
- Alvehus, J. (2013). *Att skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Stockholm: Liber AB.
- Andersson, B & Thorsson, L. (2007). *Därför inkludering*. Umeå: Specialpedagogiska institutet.
- Andersson, B. (1996). Integrering i skolan. Ett exempel på samverkan mellan särskola och grundskola. I Rabe, T., Hill, A. (red.) i *Boken om integrering. Idé - Teori - Praktik*. Malmö: Akademiförslaget Corona.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram- dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Hämtat från <http://hdl.handle.net/2077/1694>, 11 december 2019.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development of Greek teachers "attitudes towards inclusion. *European journal of special needs education*, vol 22 (4), 367-389. doi: 10.1080/08856250701649989.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers Attitudes Towards integration/inclusion: a Review of Litterature. *European Journal of Special Needs Education* 17, 129-147, doi: 10.1080/08856250210129056.
- Bennett, S. & Gallagher, T.L. (2012). *The Delivery of Education Services for Students who have an Intellectual Disability in the Province of Ontario*. Toronto: Community Living Ontario. Hämtat 21 maj 2019 från <https://cacl.ca/wp-content/uploads/sites/3/2013/07/clo-delivery-of-education-services-1.pdf>.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Chimiliar, L. (2009). Inclusive education: perspectives of students with learning disabilities, their parents and teachers. *Exceptionality Education*

International. Vol 19 (1), 72-88. Hämtad 9 november 2019 från
<https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1086&context=eei>.

Chapman, C., Ainscow, M., Miles, S. & Mel West. (2011). *Leadership that promotes the achievement of students with special educational needs and disabilities*. Nottingham: National College for School Leadership. Hämtat 9 november 2019 från
<https://dera.ioe.ac.uk/13216/1/download%3fid=160366&filename=leadership-that-promotes-the-achievement-of-students-with-sen-full-report.pdf>

Czyz, A. (2018). An Analysis of Polish Teachers Attitudes towards Inclusive Education. *Future Human Image, Vol 10*, 4-19. doi:1029202/fhi/10/1.

Dalen, M. (2008). *Metod som intervju*. Malmö: Gleerups.

De Boer, A., Pijl, S. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers attitudes towards inclusive education: a review of the litteratur. *International Journal of Inclusive Education. vol 15 (3)*, 331-353.
doi.org/10.1080/13603110903030089.

Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaper*. Lund: Studentlitteratur.

Denzin, K. & Lincoln, Y. (2005). *The Landscaper of Qualitative Reserach. Theories and Issues*. Sages Publication. Dizdarevic, A., Mujezinovic, A. & Memisevic, H. (2017). Comparision of Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Bosnia and Herzegovina and European Union. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 18(1-2)*, 92–108. doi: 10.19057/jser.2017.21.

Dizdarevic, A., Mujezinovic, A. & Memisevic, H. (2017). Comparision of Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Bosnia and Herzegovina and European Union. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 18(1-2)*, 92–108. doi: 10.19057/jser.2017.21.

Egidius, H. (u.d.). *Attityd. I Psykologilexikon*. Hämtat från Psykologiguiden. 18 mars 2019: <https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=attityd>

- Emanuelsson, I. (1996). Integrering - bevarad normal variation i olikheter. I Rabe, T., Hill, A. (red.). i *Boken om integrering. Idé - Teori - Praktik*. Malmö: Akademiförlaget Corona.
- Engström, A. (2015). *Specialpedagogiska frågeställningar i matematik*. Karlstad: Karlstads universitet
- Enklindh, K. (2001). The right of all children and young people to a good education in a unified school for all pupils. I Savolainen, H., Kokkala, H. & Alasuutari, H. (red). i *Meeting Special and Diverse Educational Needs. Making Inclusive Education a Reality*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap - Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksson Gustavsson, A - L., Göransson, K. & Nilholm, C. (2011). *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2014). *Fem viktiga punkter angående inkluderande undervisning. Omsätta teori i praktik*. Hämtat från 19 mars 2018 från https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_SV.pdf
- Farrel, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallanaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education* 22(2), 131-145. doi.org/10.1080/08856250701267808.
- FN (Förenta Nationerna). (1989). *Konvention om barnens rättigheter*. Hämtat från <https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060> 23 mars 2019.
- Frumos, L. (2018). Attitudes and Self-Efficacy of Romanian Primary School Teachers towards Including Children with Special Education Needs in Regular Classrooms. *Revista Romaneasca Educatie Multidimensionala*, 10 (4), 118-135. doi.org/10.18662/rrem/77.
- Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S. & Schattman, R. (1993). "I've counted Jon": Transformational Experiences of Teachers Educating

- Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 59:4, s. 359-372.
doi.org/10.1177/001440299305900408
- Guner Yildiza, N. (2015). Teacher and Student Behaviors in Inclusive Classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 177-184.
doi.10.12738/estp.2015.1.215
- Göransson, K. (2004). *Barn som blir elever - olikheter, undervisning och inkludering*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
- Hansén, S-E & Forsman, L. (2014). *Allmän didaktik - vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. (2010). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Jönsson, A., Rubenstein Reich, L. (2009). *Redo för läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Kauhanen, A. (1999). *En skola för alla*. Ylöjärvi: PianoHäme.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lag om grundläggande utbildning . (628/1998). Hämtat från
<https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P17> 23 mars 2019.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Liniko, J. (2009). *Det gäller att hitta skolan. nyckeln.... Lärares syn på undervisning och dilemman för inkludering av elever i behov av särskilt stöd i specialskolan*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet: Institutionen för specialpedagogik. Hämtat från <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:200384/FULLTEXT01.pdf> 16 september 2009.
- Lundgren, U. (2017). En utbildning för alla. I Lundgren, U. Säljö, R. & Liberg, C. (red.) *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur och Kultur

- Lundqvist, J. (2018). *Tidiga insatser och barn utbildningsvägar. Inkludering och specialpedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Mitchell, D. (2016). *Inkludering i skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Moberg, S. (2001). Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. I Jahnukainen M. (red). i *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Movat, J. (2015). 'Inclusion – that word!' examining some of the tensions in supporting pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties/needs. *Emotional and Behavioural Difficulties* 20(2),153-172. doi.org/10.1080/13632752.2014.927965
- Monsen, J., Ewing, D., Kwoka, M. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environ Res* 17, 113–126. doi. 10.1007/s10984-013-9144-8
- Muntzing, G, Voss-Wkström, C. (2007). Att arbeta tillsammans. I Andersson, B. & Thorsson, L. i *Därför inkludering*. Specialpedagogiska institutet.
- Naukkarinen, A., & Ladonlahti, T. (2001). Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyövälineitä kaikille yhteiseen kouluun. i A. Murto, *Inklusion haaste koululle* (ss. 96-123). Jyväskylä: Gummerus.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2014). *Inkluderande undervisning - vad kan man lära sig av forskning?* Hämtat från Specialpedagogiska myndigheten 19 mars 2019:
<https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/inkluderande-undervisning-tillganglig-pdf/>
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "I behov av särskilt stöd" - Vad betyder det och vad vet vi?* Hämtat från Forskning i fokus nr 28, 11 december 2019:
<http://hundochkatter.se/Inkludering%20av%20elever%20-%20Nilholm.pdf>
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter - en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

- Nilholm, C., Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A Case Study of Inclusiveness, Teachers strategies, and Children's Experience. *European journal of special needs education*, Vol 25(3), 239-252. DOI: 10.1080/08856257.2010.492933.
- Nilsson, B. (2011). *Samspel i grupp*. Lund: Studentlitteratur.
- Nyberg, R. & Tidström, A. (2012). *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. & Booth, S. (2000) *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen: kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber
- Pappas, A. M., Papoutsis, C., & Drigas, A. S. (2018). Policies, Practices and Attitudes toward Inclusive Education: The Case of Greece. *Social Science* 7, 90; doi:103390/socsci7060090.
- Patton, R. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publication.
- Persson, B. (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber Ab.
- Roman, A. F. & Hossu, R. (2018). Previous Success In Relation To Primary Teachers' Attitude Toward Inclusion. *The European Proceedings of Social & Behavioural Science*, doi.org/10.15405/epsbs.2018.06.80.
- Salamanca Statement and Framework for Action on special needs education. Adopted by the conference on special needs education: Access and quality Salamanca. (1994.). *UNESCO. Ministry of education an science, Spain*. Hämtat från www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF 23 mars 2019.
- Saloviita, T. (2003). *En skola öppen för alla*. Vasa: Fram AB.
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, doi.org/10.1080/003113831.2018.1541819.

- Sandström, M., Nilsson, L. & Stier, J. (2015). *Inkludering - möjligheter och utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Sari, H., Celiköz, N. & Secer, Z. (2009). An analysis of pre-school teachers and student teachers attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International journal of special education*. Vol 24 (3), 29-43. Hämtad 9 november 2019 från https://www.researchgate.net/publication/281313550_An_analysis_of_pre-school_teachers'_and_student_teachers'_attitudes_to_inclusion_and_their_self-efficacy.
- Seppälä-Pänkäkäinen, T. (2009). *Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 364.
- Shogren, K.A., Gross, J.M.S., Forber-Pratt, A. J., Francis, G. L., Satter, A.L., Blue-Banning, M. & Hill, C. (2015). The perspectives of students with and without disabilities on inclusive schools. *Research and practice for persons with severe disabilities*, 40(4) 243–260. doi.10.1177/1540796915583493
- Starrin, B & Svensson, P-G. (2009). *Kvalitativa metoder och vetenskapsteorier*. Lund: Studentlitteratur.
- Statistikcentralen, u. (2018). *Specialundervisning 2017*. Hämtat från https://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_sv.pdf 20 maj 2019
- Stukat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Akademien. (u.d.). *Attityd*. Hämtat från Svenska Akademiens ordböcker 18 mars 2019: <https://svenska.se/tre/?sok=attityd&pz=1>
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagård, L., Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen*. Halmstad: Malmö Högskola.
- Tkachyck, E. (2013). Questioning Secondary Inclusive Education: Are Inclusive Classrooms Always Best for Students? *Interchange Vol 4* (1-2), 15-24. DOI: 10.1007/s10780-013-9193-z

- Trost, J. (2009). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tøssebro, J. (2012). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsstyrelsen. (2015). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Hämtat från <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/perusopetus/419550/tiedot> 23 mars 2019.
- Wallberg, H. (2019). *Lektionsdesign - en handbok*. Stockholm: Gothia utbildning AB.
- Vernersson, I.-L. (2007). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Malmö: Studentlitteratur.
- Yada, A. & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes towards inclusive education and self-efficacy for inclusive practise. *Teaching and Teacher Education* 64, 222-229. doi:10.1016/j.tate.2017.02.005.
- Öhlmér, I. (2005). *Vägen genom skolan - ett positivt äventyr. Vision eller möjlighet?* Västerås: IÖ Respons.

Bilaga 1

Till respondenterna

Tack för att du har möjlighet och intresse av att ställa upp på min intervju! Intervjun kommer att vara en del av min pro gradu-avhandling och syftet är att undersöka klasslärares upplevelser av inkludering av elever med behov av stöd i ett allmänt klassrum. Målgruppen i studien kommer att vara klasslärare i årskurs 1 - 6 i olika grundskolor. Utifrån syftet har jag utarbetat följande forskningsfrågor:

1. Hur beskriver klasslärarna begreppet inkludering?
2. Vilken beredskap upplever klasslärarna att de har för att inkludera elever med behov av stöd i vanlig klass?
3. Vilka möjligheter och utmaningar upplever klasslärarna med inkludering.

Intervjun kommer att vara semistrukturerad och den kommer att bandas in och transkriberas. Reservera gärna en timmes tid till intervjun, så vi hinner diskutera i lugn och ro.

Samtliga respondenters svar kommer att behandlas konfidentiellt. I det färdiga arbetet kommer det inte att förekomma spårbarhet till varje sig respondent eller skola. Det insamlade materialet har endast jag tillgång till och materialet kommer att förstöras då avhandlingen är godkänd. Deltagandet i studien är frivilligt och kan avbrytas när som helst utan närmare motivering.

Ert deltagande uppskattas väldigt mycket!

Vänliga hälsningar,

Cia Olson

colson@abo.fi

Bilaga 2

Samtyckesblankett

Härmed samtycker jag och att det jag delger får användas för forskningsändamål. Jag har blivit informerad om forskningen och jag känner till att jag kan avbryta mitt deltagande när jag själv vill.

Ort och datum

Underskrift

Namnförtydligande

Intervjuguide

1. Bakgrund

- Utbildning
- Antal år i arbetslivet

2. Hur tolkar klasslärarna begreppet inkludering?

- I läroplanen står det att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Hur tolkar du det?
- När man talar om elevers olika behov och mångfald i ett klassrum nämns ordet inkludering. Vad innebär inkludering för dig?
- Varför behövs inkludering?
- Vilka elever anser du går under begreppet inkludering?
- Hur ser ett inkluderande arbetssätt ut för dig?
- Vad tror du är den viktigaste faktorn är för att inkludering i klassrum skall vara framgångsrikt?
- Hur upplever du ha elever med behov av stöd i din klass?

3. Vilken beredskap upplever klasslärarna att de har för att inkludera elever med behov av stöd i vanlig klass?

- Upplever du att du har tillräckligt med kunskap för att arbeta inkluderande?
- Vilken/vilka beredskap anser du besitta för att undervisa elever med behov av stöd?
- Varifrån har du fått den förkunskapen?
- Vilka kunskaper anser du dig behöva vid inkludering?
- Hur gör du för att utveckla dina kunskaper och beredskap om inkludering?
- Upplever du att du får och har tillräckligt med stöd/resurser för att undervisa alla? På vilket sätt?

- Vad anser du att du behöver mer av för att inkludera elever med behov av stöd i vanligt klassrum?

4. Vilka möjligheter och utmaningar upplever klasslärarna med inkludering?

- Vilka fördelar ser du med att alla elever oberoende behov undervisas tillsammans?
- Nackdelar?
- Anser du att inkluderande undervisning skapar förståelse och acceptans för elevers olikheter? På vilket sätt?
- Forskning säger att alla elever gynnas av att undervisas tillsammans. Hur förhåller du dig till det?
- Hur tror du elever med behov av stöd upplever sin situation i klassen?
- På vilket sätt påverkar mångfalden i ett klassrum klassen helhet?
- På vilket sätt har dina erfarenheter och upplevelser av inkludering utvecklat dig som lärare?